


José Geraldo Marques

**A REDAÇÃO NO VESTIBULAR:
O USO DA COLETÂNEA E A INTERTEXTUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada no Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
de Campinas como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raquel Salek 
Fiad

Unicamp

Instituto de Estudos da Linguagem

1997

9416904



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	UNICAMP
	M348r
V.	Ex.
TOMBO BC	31608
PROC.	284197
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	16/09/97
N.º CPD	

CM-00100503-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

M348r Marques, José Geraldo
A redação no vestibular: o uso da coletânea e a intertextualidade / José Geraldo Marques. - - Campinas, SP: [s.n.], 1997.

Orientador: Raquel Salek Fiad
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Redação. 2. Exame vestibular. 3. Linguística - coletânea. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Raquel Salek Fiad - Orientadora

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Profª. Dra. Maria Laura Mayrink - Sabinson

Prof. Dr Rodolfo Ilari

Este exemplar é a redação final da tese:

defendida por Soni Geraldo Marques

e aprovada pela Comissão Julgadora em

26 / 08 / 97

Profª. Dra. Raquel Salek Fiad.

José Hunziker, (meu)poeta

Cláudia

Emanuel

Adelaide, em (doce) memória

Edith

Geraldo

Elizabeth

Rafael

Mateus

Marcelo

Agradeço especialmente a

Raquel Salek Fiad, pela orientação valiosa e o incentivo constante;

João Wanderley Geraldi e Maria Laura Mayrink - Sabinson, leitores
pacientes, pelas sugestões tão importantes;

Rodolfo Ilari, amigo; Mestre da linguagem, Mestre de vida.

Albert Audubert, anjo da guarda de tantos brasileiros na França,
toda minha gratidão.

Agradeço também a

*Cláudia (petit lapin), Severino Antônio e Katia, Eliana dos Santos,
Regina Sarmiento, Eduardo Abrahão, Denise Tavares, Rubem Alves, Emília Amaral,
Wilson Müller, João Carlos Paschoal, Márcio Barreto, Pedro Rocha Lemos e Elizabeth
Marques, Geraldo Teruya, Marie - Hélène Mutarella, Mme. Piwinick, Raphaël Lucas,
Alckmar Luiz dos Santos e Anamélia, por compartilharmos - ontem e hoje - de nossas
utopias: amor, poesia, linguagem, amizade, magia e educação.*

SUMÁRIO

1. PRÓLOGO-----	01
2. INTRODUÇÃO-----	02
3. QUADRO TEÓRICO E METODOLÓGICO-----	11
3.1 Sujeito, Linguagem e Trabalho; Estilo-----	11
3.2 Dialogia, Intertextualidade e Interdiscursividade-----	19
3.3 Metodologia-----	26
4. ANÁLISE-----	29
4.1 Introdução-----	29
4.2 Coletânea-----	34
4.3 Tema da Redação-----	35
4.4 Paráfrase da Coletânea-----	35
4.5 Análises-----	36
5. CONCLUSÃO-----	68
6. APÊNDICES-----	72
6.1 O Tema da Fuvest e minhas condições de produção-----	72
6.2 Do Desejo e da Utopia como (outros) constituintes da Linguagem-----	75
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	78

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a intertextualidade em textos dissertativos produzidos por alunos da última série do segundo grau. Para tanto, partimos da consideração de que a intertextualidade é um dito lingüístico que está em um texto e que pode ser relacionado a outro dito, estabelecendo relações semânticas como paráfrases, citações (aspeadas ou não), cópias, citação zero etc. Verifico qual das relações citadas acima foi mobilizada pelo aluno na sua tentativa de construção textual e também investigo o grau de coerência do seu texto, bem como sua informatividade. Faço também uma crítica à aceitação não suficientemente refletida, por parte dos professores de Língua Materna do segundo grau, das condições autoritárias de produção de textos do vestibular e do seu modelo de correção.

1. PRÓLOGO

Acha-se que é bom ou sabe-se, através de uma intuição ou comparação com outros materiais, que é bom. Então se usa, mas não se sabe por que é bom. Tem-se resultados, mas não se sabe analisá-los ou não se tem idéia para que, no fundo, eles interessam. O professor ventríloquo. O professor que “sabe - não - sabe”. Que não tem uma concepção de linguagem e, por isso mesmo, não tem objetivos definidos em sala de aula. Ele tateia, tem boa vontade, dá cabeçadas. E tenta. Para ele, um bom instrumental - mesmo que não se tenha consciência de seus pressupostos e filiações teóricas - pode suprir décadas (séculos?) da ideologia da escola: décadas (séculos?) de valorização do produto em detrimento do processo, da homogeneização dos falares, das escrituras, das consciências; do apagamento das cenas enunciativas *“onde as vozes (foram) sufocadas pela soberania dos sinais, ou seja, texto, realidade, linguagem (são) enfocadas como formas excludentes”* (de Jesus, 1995). Da desconsideração pela diferença, que parece ser a base da base ideológica da escola.

Fui professor ventríloquo por um bom tempo e hoje, passados quase quinze anos de ensino de língua materna - a maior parte deles dedicados ao ensino de redação - sei que, acima da pseudo - orientação dos livros didáticos, das técnicas dos manuais (por melhor que sejam) e das idéias pré - concebidas a respeito do que seja ler e escrever, está a necessidade premente de nos colocarmos como interlocutores válidos dos alunos, instaurando o que Pécora (1983) chamou de “legítima relação intersubjetiva de significação” e, sem preconceitos, restabelecermos o diálogo, negociarmos sentidos e transformarmos em texto o que o “jogo da escola”, segundo Geraldi (1991), reduziu à “redação”.

Sou professor das três séries do segundo grau de uma escola particular de Piracicaba. Para minha pesquisa, baseei-me na produção escrita de alunos do terceiro ano. Como os seus colegas do cursinho, eles também se preparam para os vestibulares e sofrem, como aqueles, uma pressão violenta, social e familiar, para que encontrem um caminho futuro de sobrevivência e realização pessoal via universidade.

Alguns foram meus alunos em séries anteriores, outros vieram de outras escolas, inclusive da rede pública. É importante deixar registrado aqui que, mesmo não sendo alunos de turmas do chamado “cursinho”, suas aulas são como as de “cursinho” e inclusive, a matéria dada pelas diversas disciplinas é vista segundo uma visão panorâmica de tudo o que foi dado nas séries anteriores do segundo grau.

Em hipótese alguma, portanto, dei-me ao luxo de negligenciar as condições de produção muito peculiares destes textos, procurando não perder de vista, dentre elas, a heterogeneidade da sua produção.

2. INTRODUÇÃO

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento

*perpétuo; perdido nesse tecido - nessa textura - o sujeito se desfaz
nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções
de sua teia(...)*

(Roland Barthes)

Este trabalho continua o que me serviu de admissão ao programa de mestrado em Linguística Aplicada. Naquela ocasião, eu estava preocupado com a informatividade dos textos dissertativos daqueles alunos, com a utilização que eles faziam da coletânea de textos que acompanha o tema pedido. Dentro da perspectiva da Linguística Textual, ocupei-me principalmente de categorias como imprevisibilidade e suficiência de dados, articulação entre conceitos e fatos, princípio de não - contradição interna e externa, além da verificação da perturbação da coesão causada pela presença ou ausência de marcadores lógicos em seus textos.

Como minha pergunta de pesquisa hoje passa por uma análise da intertextualidade do trabalho do aluno e da verificação de como a coletânea acaba influenciando nessa intertextualidade e no estabelecimento de um estilo individual, a perspectiva do meu trabalho hoje é mais discursiva e menos textual. Meus “empréstimos” à Linguística Textual, dessa vez, estarão reduzidos ao conceito de “intertextualidade”, “coerência” e “informatividade”. Mesmo assim, faz-se necessário um esclarecimento: a intertextualidade, no meu trabalho, será a verificação dos recursos que o aluno utiliza para movimentar a coletânea, e não como possibilidade exclusiva de apontamento de manifestação do senso comum, como faz Costa Val em “Redação e Textualidade”

(1991). Por outro lado, se o aluno trabalha com textos de outros, será lícito verificar se ele o faz (ou não) com coerência. A informatividade consistirá na verificação da articulação adequada dos saberes enciclopédicos dentro de um “projeto de dizer”, ou seja, articulação adequada a uma tese clara, justificada pela utilização de argumentos válidos.

Também quero colocar em questão, no presente momento, a coletânea: pretendo discutir e relativizar a sua validade, fazendo uma crítica às condições de produção de textos do vestibular e inspiradas nele, e propondo uma pedagogia da produção escrita mais livre e menos dependente de modelos, reiterando o papel da dialogicidade na pesquisa e no trabalho de produção de textos.

Leciono há, mais ou menos, quinze anos. Sempre como professor do segundo grau e de cursinho em escolas da rede particular de ensino de São Paulo, Campinas e região. Desde meados da década de 80, os terceiros anos do segundo grau dessas escolas sofreram uma transformação: passaram de classes “seriadas” para “integradas”. E o que significou isso? Que perderam a aura de série terminal do segundo grau e se transformaram em classes preparatórias para o vestibular: uma visão panorâmica de toda a matéria do segundo grau é oferecida ao aluno tendo, como complemento, toda a pressa e toda a pressão que caracterizam as classes de cursinho. Consequência mais imediata: um mínimo de independência de que dispomos para elaborarmos nossos currículos e ministrarmos nossa matéria escorre bueiro abaixo pois, o que contam agora, são os imperativos de mercado: é necessário que os nossos alunos sejam adestrados para responderem bem às condições de produção textual dos exames

vestibulares. Como aponta muito bem Val (1991), a base desse adestramento é “ensinar” ao aluno a estrutura canônica do texto dissertativo: uma redação “certinha”, com introdução de um parágrafo, desenvolvimento com dois ou três argumentos distribuídos ao longo de dois ou três parágrafos e uma conclusão que retome a tese. Pronto! Com isso, nossos alunos estão pronto para a luta!

Minha prática, junto aos terceiros integrados tem sido como a da maioria esmagadora dos professores de Produção de Textos: tendo como base a idéia de que os alunos “não têm uma base, quase que não conhecem nada, quase que não lêem nada” (o que nega de maneira sumária e autoritária a possibilidade de um trabalho desenvolvido nos anos anteriores, apesar dos nossos percalços, que são muitos), muita interpretação monológica de textos (nós, professores, lemos os textos, pois não há tempo para a leitura do aluno e também os interpretamos, sem nenhuma possibilidade de diálogo a respeito dos mesmos), muito tema “quente” (os temas que costumam cair nos grandes vestibulares), e muita correção insistindo naquela estrutura bonitinha, mas ordinária, dão forma ao dia - a - dia de nossa prática em sala de aula. Não há tempo para pesquisa, não há tempo para se refazer os trabalhos, não há tempo para se refletir sobre os fenômenos de linguagem, não há tempo para continuar um trabalho vivo com escrita e leitura em Língua Portuguesa. Tudo foi bruscamente interrompido no segundo ano do segundo grau em nome de um modelo (e uma ideologia) cujo nome é “redação no vestibular”.

Não estou aqui, em hipótese alguma, para afirmar que o ensino de Língua Portuguesa hoje é uma maravilha. Longe disso. É evidente que, de maneira geral, a prática de

produção de textos se dá ou como intervalo das aulas de metalinguagem gramatical e interpretação de textos ou, na melhor das hipóteses, como uma concepção tarefaira e redutora do processo de escrever. Além disso, segundo depoimentos de colegas, a influência do modelo do vestibular (discutirei melhor isso no decorrer de minhas reflexões) se faz sentir nas duas primeiras séries do segundo grau e também nas últimas do primeiro!

Por isso, para minha análise, levei em consideração as condições de produção de textos do vestibular. Eu não quis trabalhar com textos que fossem fruto de experiências - piloto em condições privilegiadas, pois isso desmentiria e escamotearia a força incrível da influência do modelo de produção e correção do vestibular na escola de hoje. Eu quis, antes de mais nada, verificar como meus alunos se comportavam em condições de produção próximas as do vestibular. Eu quis que eles dessem um testemunho vivo, através de seus textos, dos imperativos ultrapragmáticos do vestibular, a saber, escrever para um corretor desconhecido e sobre um tema que não foi escolhido pelo aluno ou por seu professor, dentro de um tempo pré-determinado e insuficiente, sem nenhuma possibilidade de diálogo, reflexão conjunta ou pesquisa. Desejei verificar como os alunos das classes do terceiro ano do segundo grau movimentam a intertextualidade a partir de uma dada utilização da coletânea dentro daquelas circunstâncias radicais, autoritárias e de pressão psicológica. Seria possível transgredir as coerções das condições de produção impostas? Seria possível ultrapassar a “fôrma” do texto canônico, a subordinação ao modelo do vestibular, apesar do adestramento? Como encontrar a singularidade de cada sujeito em um lugar onde o mais fácil seria a confirmação do gênero discursivo “redação escolar”, onde os sujeitos estariam mais

inclinados a escrever uns como os outros, com baixa possibilidade de se mostrarem como singularidades efetivas e produtores conscientes de seus trabalhos? A singularidade e o episódico existiriam apenas nos momentos iniciais da aquisição da escrita como nos mostra Mayrink - Sabinson em “Indícios de Individualidade na Escrita Inicial da Criança” (1993) e a mesmice e a homogeneidade e repetições enfadonhas de idéias e formas pré - concebidas, de “individualidades imperceptíveis” seria o destino comum a quase todos, como nos mostra Fiad em “Estilo e Homogeneidade: Análise de Textos Universitários” (1993)?

O *corpus* da pesquisa foi retirado de um simulado (como o próprio nome indica, espécie de avaliação muito próxima às condições de produção dos vestibulares) proposto pela equipe de professores de Produção de Textos para todas as turmas de redação do terceiro ano e que teve sua duração estipulada em duas horas (explico melhor o simulado na introdução à análise dos textos).

Voltando um pouco no tempo, paradoxalmente temos o seguinte quadro: o vestibular com questões dissertativas e produção pessoal de um texto, visava a acabar com a “avaliação das cruzinhas”, ou seja, com a exclusividade das questões de múltipla escolha que deram as cartas até o ano de 1987, quando a Unicamp propôs uma prova totalmente dissertativa. Em relação às outras disciplinas, a experiência foi muito grata e, mesmo se consideramos a produção escrita, em um primeiro momento, a supervalorização da redação foi um dado interessante. O problema é que, em relação à redação, o vestibular da Unicamp criou (à sua revelia, diga-se de passagem), além de um modelo para se redigir, um parâmetro único, uma única via de correção (e

valorização) do texto do aluno. Uma prova irrefutável disso é o critério de anulações dos textos escritos colocado em prática por essa universidade: se não aproveitar satisfatoriamente (?) os trechos da coletânea que acompanha o tema, o aluno terá o seu trabalho anulado. Mas, e se ele fizer um bom texto, não usando nada dela ou mesmo usando um quase nada? Temos assistido, junto aos nossos alunos, essa possibilidade na prática. Ou seja, não se procura ver se determinado trabalho está mais ou menos coerente, mas se observa se a coletânea foi bem trabalhada pelo aluno. É uma coerência que tem como parâmetro não o texto em si, mas algo que está fora. Fica-se em tal situação que, no final das contas, não se sabe mais qual trabalho é bom e qual é ruim.

Mesmo a anulação do texto do aluno por motivo de fuga ao tema, parece-me questionável. Muitas vezes, a proposta é mais aberta do que as usuais e o aluno acaba por tangenciar o tema ou abordá-lo de forma, digamos, “heterodoxa”. O que quero dizer é que fuga ao tema é diferente de tangenciá-lo ou interpretá-lo, particularizando-o mais. E, principalmente que, se devemos enfrentar algo sumário, que o enfrentemos no vestibular e não em sala de aula! Sumarismo significa castigo e, por isso mesmo, não deve jamais ser visto como instrumento pedagógico.

As aulas de produção de textos vão, portanto, transformando-se, paulatinamente, em treinamento para o vestibular. Isso é complicado, mas não é o mais grave. O mais grave é que esse treinamento pressupõe a adoção de um modelo e essa adoção significa que o professor está de acordo com a pseudopedagogia do texto escrito proposta pelos vestibulares. Sai-se da camisa de força do ensino de metalinguagem e

da transformação do texto em “objeto de leitura vozeada”, em que se lê apenas para se provar que é alfabetizado; da camisa de força da transformação do texto em “objeto de uma imitação”, motivação para a produção de outros textos; da camisa de força que reduziu o texto a uma única interpretação: a do professor (Geraldí, 1996), mas se continua com a camisa de força que faz do texto um mero exercício de redação e avaliação e, o que é pior, justificada por um modelo sumário e autoritário de produção de textos!

Não se trata de jogar as propostas de produção de textos do vestibular no lixo. Trata-se de não encará-las como modelo, trata-se de não assumir acriticamente suas propostas de correção. As propostas dos exames dos grandes vestibulares são quase sempre muito criativas e podemos utilizá-las, é evidente, em sala de aula. Mas, em primeiro lugar, é fundamental entendermos que devemos reestabelecer o diálogo com nossos alunos e entendê-los como sujeitos na produção de seus textos. Entendermos que, na vida real, o que vem antes nunca é o nada ou o tudo, mas uma história diferente, marcada pelo heterogêneo e o contraditório no contato do aluno com a Língua Materna. E que, no estabelecimento de seus objetivos, cabe ao professor administrar estas diferenças qualitativas da maneira mais generosa possível.

Para isso, devemos nos colocar como seus interlocutores válidos e não como corretores implacáveis. Colocarmos em questão a dissertação canônica, mostrarmos que o gênero redação - escolar é uma construção ideológica da escola, colocá-los diante de muitos tipos de textos e mostrarmos que há numerosas formas de se estruturar um texto argumentativo; fazê-los reescrever e reestruturar seus trabalhos e

os trabalhos dos colegas; oferecermos tempo para a pesquisa, para a possibilidade de se refletir sobre as coisas e a própria linguagem, descobrirmos falhas no texto alheio etc Os que defendem a adoção do modelo argumentam que, além do contato longo com a Língua Materna, o aluno do terceiro ano colegial deveria conhecer o básico da realidade do seu país (a grande maioria das propostas dos vestibulares são temas de “atualidade”) e, por isso mesmo, teria condições de responder de surpresa à solicitação de um tema atual naquelas condições. Esse argumento parece-me insuficiente: quantas vezes, profissionais que se utilizam do texto escrito são obrigados a fazer pesquisa a respeito do tema que vão explorar? Além disso, não se trata, na essência, de se conhecer determinados temas da “realidade”, *mas de sabê-los exprimir em um texto escrito, segundo um ponto de vista particular.*

É evidente que o modelo proposto pela prova de redação da Unicamp não se impôs por si só. Sabemos que, no início da década de 80, as aulas de Língua Materna foram redimensionadas. Deparamo-nos, então, nesse momento, com professores desejosos por mudanças. Estava claro, para boa parte dos professores de Língua Materna, a inoperância da gramática como exigência primeira para uma pedagogia do texto escrito. Daí que, se por um lado, aquelas mudanças no vestibular resultaram, como já dissemos, em uma supervalorização da redação, o que foi muito bom, por outro, encontramos no ensino de então, professores que se ressentiam de uma base teórica mais sólida e de alternativas válidas para a produção de textos. Ora, os grandes vestibulares, notadamente o da Unicamp, acenando com um modelo interessante de correção e de propostas de textos argumentativos e narrativos, encontrou um terreno fértil para o estabelecimento e intitucionalização de um modelo. Acredito que, toda

uma prática pedagógica com o texto escrito localizada nos anos 50 e 60 - não que tivesse sido algo perfeito, longe disso, mas uma reflexão mais profunda a respeito dela poderia., pelo menos, relativizar e enriquecer a nova proposta - foi deixada de lado para a adoção imediatista e acrítica do modelo zero quilômetro que se colocava então.

O que queremos, afinal? Um aluno que escreva redações que caibam como uma luva na “fôrma” criada pela escola, no decorrer de décadas, para que o aluno colocasse suas “mal - traçadas”? Arcabouço maquiado e rearrumado pelo modelo dos grandes vestibulares? Ou um aluno que, confrontado a muitos tipos de textos e à uma reflexão sistemática acerca dos usos sociais da linguagem, assuma a condição inalienável de ser sujeito do que escreve?

3. QUADRO TEÓRICO E METODOLÓGICO

3.1 SUJEITO; LINGUAGEM E TRABALHO; ESTILO

O primeiro conceito básico para a fundamentação teórica do meu trabalho será o de “sujeito”. Interessa-me aqui a reflexão que Geraldi faz sobre o tema em “Portos de Passagem”. Para ele, o fato de se eleger o trabalho dos sujeitos como fio condutor da reflexão não deve nos levar a uma interpretação que tome o sujeito como fonte de sentidos. Entre a idéia de *“produtor único dos sentidos”* e do assujeitamento irremediável a uma estrutura sem falhas, *“há uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como ‘autômatos sintáticos’ (...) e, no mesmo sentido, não*

podem ser concebidos como meros portadores de uma hegemonia discursiva de seu tempo”(pp.15-16).

Aquele assujeitamento irremediável que faria dos sujeitos, como quer Geraldi, *meros autômatos sintáticos*, é um dos pilares conceituais da Análise do Discurso (AD) de linha francesa. O horror a uma concepção do sujeito que o coloque como *portador da hegemonia discursiva de seu tempo* fez com que, segundo Possenti, a AD cultivasse “(...)o esporte de atribuir a seus adversários teses que eventualmente nunca defenderam, criticando em especial aqueles que acreditariam que o falante é a fonte do sentido, que a língua é transparente, que as palavras falam das coisas tais quais elas são, etc. Ora, os lingüistas chamados formalistas e positivistas estiveram em geral muito longe de defender tais teses. Vê-se isso em qualquer dos seus textos, pois que dedicam boa parte do seu tempo e dos espaços dos seus escritos para tentar, a seu modo, elucidar exatamente os mesmos problemas que preocupam os analistas do discurso, só que com outras armas - certamente piores, mas freqüentemente mortais” (1996; p.41). O que seriam essas armas não nos é dado saber no espaço exíguo desse trabalho. Remeto o leitor interessado na questão à obra indicada.

Moreira Barbosa (1995), defendendo o seu “Transmétodo” em tese de doutorado inédita, escreve que “(...) Para reconhecer a importância irreduzível da subjetividade no processo de conhecimento, diante de posições epistemológicas que parecem expulsar o sujeito de cena e reduzir o ato gnoseológico à presença determinante do objeto, para se reconhecer a subjetividade não é necessário repetirmos as ilusões de um sujeito lógico inteiramente constituído, de uma intencionalidade lógica sempre

consciente (e idêntica a si mesma), mas, ao contrário, é importante reconhecermos que o sujeito - e o seu olhar - é sempre contextualizado, condicionado, limitado por suas circunstâncias e suas condições de existência. Inclusive no sentido de reconhecermos que o sujeito se apóia nos horizontes - limites do seu tempo (como no aforismo kantiano da ave que se apóia no ar para o vôo): o sujeito se apóia nas indagações do seu tempo, nas suas constelações de sinais, nas suas contradições, para construir novos horizontes de conhecimento” (p. 20).

Justamente em função dessa concepção discursiva de sujeito, gostaria de não perder de vista a idéia da linguagem enquanto trabalho historicamente produzido. Diz-nos Franchi em “Linguagem: Atividade Constitutiva” (1992; p.31) que “(...) a linguagem (...) não é um dado ou um resultado, mas um trabalho que dá forma aos conteúdos de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’ que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo (...)”.

No mesmo ensaio, criticando a redução da linguagem à mera função comunicativa, Franchi afirma que a linguagem não pode ser entendida como mera “ferramenta social, a limitar-se pela observação de sua face exterior, puramente instrumental (...) A linguagem não é somente o instrumento de inserção justa do homem entre os outros, é também o instrumento de intervenção e da dialética entre cada um de nós e o mundo” (p. 25).

As idéias acima colocadas - a linguagem como produto histórico e constitutivo da subjetividade - são parte de um trabalho em que o autor pretende levantar alguns problemas concernentes à possibilidade de se produzir uma teoria da linguagem que não se preocupe exclusivamente com o exterior da mesma ou com a “comunicação” em um sentido restrito. Um bom exemplo disso é sua crítica ao funcionalismo que, segundo ele, investigando as ações em que a linguagem *está*, deixa à margem (...) o que ela *é*...(grifos do autor; 1992, p. 26). Ou ainda, na mesma página quando lembra Büller para quem *“a linguagem é capaz de ‘falar’ como não se fala em situações práticas, para elaborar essas construções ‘autônomas’, emancipadas das restrições do comércio intersubjetivo da comunicação e, até - em certo sentido - do sujeito que as emuncia”*.

Segundo Geraldi, a linguagem é constitutiva do sujeito e da língua: *“(...) é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos nos sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. Também aqui, um trabalho ininterrupto. Por isso a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado de que poderíamos nos apropriar. No próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos com os outros, pela forma como o fazemos, estamos participando, queiramos ou não, do processo de constituição da língua* (1996, p. 67).

O mesmo autor, elucidando melhor o processo de constituição da língua através da linguagem, vai nos afirmar, no mesmo trabalho que *“a linguagem é precisamente esta atividade constitutiva de sistemas de recursos expressivos que remetem ao sistema de referências, isto é, às diferentes e amplas formas de representação”* (p. 68).

O meu trabalho pretende investigar a intertextualidade da produção de alunos dentro de condições autoritárias de produção. Se entendermos, de maneira geral, o *estilo* como mobilização geral dos recursos lingüísticos feita pelo sujeito, não há dúvida de que, para esta pesquisa, o recurso mobilizado por excelência será o da intertextualidade. Faz-se necessária, então, uma palavra a respeito de “estilo”.

Bernardo (1985) define estilística como *“a disciplina que estuda os elementos de expressividade da linguagem, isto é, os elementos capazes de impressionar, emocionar, suggestionar, convencer. O uso diferenciado de tais elementos define o estilo: a maneira típica por que nos expressamos, individualizando-nos em função da nossa linguagem”* (p. 85). A concepção de estilo de Bernardo é a mais corrente e acaba desembocando quase que naturalmente na divisão entre gramática e estilística e ele deixa clara essa divisão com a díade “estranhamento - compreensão”. Afirma o autor que *“há situações em que procuramos apenas compreensão e outras em que buscamos um especial estranhamento, e ainda situações em que o melhor efeito expressivo resulta da compreensão de certos aspectos do texto sobre o estranhamento de outros”* (p. 85). Essa concepção de estilo é, na verdade, valorativa. Através dela, jamais se poderia ver estilo em um bilhete escrito para a empregada. Isso é valorização social de tipos de texto, tradição que vem da noção de estilo da literatura.

Possenti (1993), baseado em Granger (“Filosofia do Estilo, 1968), oferece-nos uma definição para estilo que tem como pilares os conceitos de “escolha” e “trabalho”. O autor justifica sua preferência afirmando que *“a escolha como fruto do trabalho”* (p. 157; grifo do autor) seria a sua opção para a configuração do estilo. E nos explica

melhor esta escolha como consequência do trabalho dizendo que *“se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento dos outros, terá que escolher dentre os recursos disponíveis, terá que ‘trabalhar’ a língua para obter o efeito que intenta. E nisto reside o estilo. No como o locutor constitui seu enunciado par obter o efeito que quer obter”* (p.158; grifo do autor). Trocando em miúdos: um efeito de linguagem será sempre produzido em detrimento de outros, ou seja, será sempre uma escolha entre tantas e trabalhar a língua significará, em última instância, trabalhar seus recursos para se conseguir os efeitos desejados.

Bakhtin afirma que *“(...) ao escolher a palavra, partimos das intenções que presidem ao todo do nosso enunciado, e esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo. É esse todo que irradia sua expressividade (ou melhor, nossa expressividade) para cada uma das palavras que escolhemos e que, de certo modo, inocula nessa palavra a expressividade do todo. Escolhemos a palavra de acordo com sua significação que, por si só, não é expressiva e pode ou não corresponder ao nosso objetivo expressivo em relação com as outras palavras, isto é, em relação com o todo do nosso enunciado. A significação neutra de uma palavra, relacionada com uma realidade efetiva, nas condições reais de uma comunicação verbal, sempre provoca o lampejo da expressividade(...) Esta não está no sistema da língua e tampouco na realidade objetiva que existiria fora de nós”* (1992, p. 310).

Assumo para o meu trabalho o conceito de estilo de Granger, retomado por Possenti, e tento detectar seu funcionamento no produto de um sujeito submetido a condições de produção específicas (vestibular), centrando a análise em um aspecto deste trabalho, a

intertextualidade. Ou seja, a intertextualidade é minha pergunta de pesquisa e não a questão do estilo. De qualquer maneira, a concepção de estilo de Granger e Possenti prevalecerá para a minha reflexão. O estilo visto como trabalho e escolha, o estilo visto “por dentro” da linguagem, e não fora dela, fica sendo o meu parâmetro.

Uma pergunta que passa pela cabeça de todos aqueles que pesquisam o texto escolar é se haveria possibilidade de haver estilo em redações escolares. Baseado na concepção de estilo que assumo para o presente trabalho, minha resposta é **sim**.

É evidente que assumir essa concepção de estilo, levando-se em conta a nossa experiência como professores, não é fácil. Como leciono nas três séries do segundo grau, observo que os alunos egressos do primeiro grau, de maneira geral e comparativamente aos alunos da terceira série, sentem-se mais à vontade e são mais espontâneos e sinceros em relação à expressão escrita. É certo que os alunos da última série do segundo grau dominam mais os recursos lingüísticos disponíveis, além de estarem mais “adestrados” que aqueles companheiros na palavra escrita em função do vestibular. Mas os textos de mais personalidade, mais individualizados, onde o aluno se mostra presente, se coloca mais, sem dúvida, pertencem aos alunos do primeiro ano do segundo grau. Acredito que isso aconteça porque este aluno se preocupa menos com o que Pires Therezo (1992) chamou de “discurso de corredor”, a reprodução de um discurso pseudo - crítico que o aluno ouviu, mas não soube explicar nem contextualizar e que se constitui como um dos pilares discursivos do seu trabalho. O outro pilar é a voz do senso comum.

Por outro lado, os textos dos alunos que são preparados mais sistematicamente para o vestibular são, de maneira geral, desprovidos daquelas qualidades imprescindíveis para o estabelecimento de uma verdadeira aprendizagem do registro escrito da língua e para uma verdadeira interação entre professor e alunos. Fiad (1993) corrobora esta observação quando fala das “repetições enfadonhas de idéias e formas pré - concebidas” para concluir pelas “individualidades imperceptíveis” no trabalho em que analisa textos escritos de alunos universitários.

Sem dúvida, a grande maioria dos textos escritos segundo condições de produção autoritárias (vestibular incluído) são homogêneos e destituídos de autoria, formando quase que um mesmo texto, mas não podemos nos esquecer de que uma boa parte dessa negatividade é consequência daquelas condições de produção e outra boa parte se deve ao ensino desencontrado da língua materna em onze anos de escolaridade. Por outro lado, não podemos nos esquecer também de que nas redações escritas sob condições de produção mais favoráveis (principalmente em relação a alunos menos submetidos às pressões do vestibular) há um germen de liberdade e de espontaneidade (apesar da ignorância parcial das especificidades da linguagem escrita e da imagem negativa das aulas de Língua Materna forjada no decorrer dos anos) que, se bem aproveitado pelos professores, constituir-se-á na base de uma interação e de uma aprendizagem da escrita bastante e promissoras.

Uma conclusão provisória confirmaria a imensa homogeneidade dos textos escolares escritos sob condições de produção muito autoritárias, fazendo da grande maioria dos textos um texto só. Confirmaria também a ausência do voz do aluno, o apagamento

quase que completo de sua individualidade, a sua ausência como sujeito legítimo de sua expressão. Ainda assim, mesmo se admitirmos simulação de trabalho efetivo, haverá escolha. Os trechos da coletânea, usados “aos pedaços”, têm, como consequência, o enfraquecimento da voz do aluno e a desarticulação entre as idéias dos textos. Mas uma escolha de recursos, por mais equivocada que nos pareça, não significa ausência de estilo, entendido este como escolha e trabalho. Na verdade, essa escolha “equivoca” é consequência de uma imagem que o sujeito faz do que sejam os recursos a serem manipulados naquele processo. O equívoco está no cálculo das imagens e não nas escolhas dos recursos. O recurso em si não é equivocado, é o uso do recurso que é equivocado em função de uma imagem.

3.2 DIALOGIA , INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE

Como vimos anteriormente, linguagem é trabalho produzido historicamente e, como tal, atividade constitutiva da subjetividade e também da língua. Vimos também que o sujeito trabalha, mobilizando recursos e que essa mobilização terá como consequência o surgimento de um estilo. Um desses recursos mobilizados, a intertextualidade, será o conceito privilegiado da minha pergunta de pesquisa.

Porém, antes de definirmos a intertextualidade (e, para isso, vou colocá-la em contraponto com a interdiscursividade), passaremos por um conceito absolutamente importante, e que afetou profundamente grande parte das pesquisas em Linguística, especificamente as que envolviam o enunciado e o discurso. Trata-se da *dialogia*. Na obra de Bakhtin, o dialogismo é o principal elemento constitutivo da linguagem e de

todo discurso. Em seu ensaio “Os Gêneros do Discurso”, presente em “Estética da Criação Verbal” (1992), há duas passagens que se completam perfeitamente e nos ajudam a compreender esse conceito tão importante. Na primeira, Bakhtin afirma que *“O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores - emanantes dele mesmo ou do outro - aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”*. (1992, p.291). Na segunda, escrevendo sobre a presença da dialogia nos gêneros discursivos secundários (ciências e artes), lemos que *“A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes”* (1992, p. 298).

Como **polifonia**, **enunciação** e outros conceitos bakhtinianos, a dialogia é um ponto de referência obrigatório da Lingüística Contemporânea. Mas, não raro, a tentativa de diálogo entre a dialogia e outros conceitos se dá por um viés controverso. Esse diálogo conflitivo tem como um exemplo interessante a confusão que certos lingüistas ocidentais fizeram entre dois conceitos importantes, envolvidos nessa Fundamentação Teórica - intertextualidade e interdiscursividade - e a dialogia. Fiorin, no ensaio "*Polifonia Textual e Discursiva*" (Fiorin e Barros, 1994) reclama que, apesar do vivo interesse que os trabalhos de Bakhtin provocaram no Ocidente quando aqui introduzidos, o que se viu foi um empobrecimento do seu pensamento, de maneira geral, e um empobrecimento particularmente redutor do seu conceito seminal de dialogia, identificado por Kristeva, por exemplo, ao conceito "impreciso" de intertextualidade (p. 29). Imbuído do mesmo espírito crítico, Faraco (1988) abre uma coletânea introdutória a Bakhtin com um ensaio intitulado "*A Invasão Silenciosa e a Má Leitura*" onde, além de mostrar as preocupações básicas do pensamento bakhtiniano, faz um inventário minucioso das leituras equivocadas que se fizeram a respeito da obra do lingüista russo. Brait (Fiorin e Barros, 1994), em seu ensaio "As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso", chama a atenção para a dificuldade dos estudiosos de Bakhtin se debruçarem quase sempre sobre traduções recebidas "em doses homeopáticas" através de diferentes assinaturas... Há outros problemas, mas seria ocioso enumerá-los aqui.

Fiorin (1994) lembra que para Bakhtin o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro. "(...) *Em outras palavras, o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu*" (p.29). Segundo Stam (1992), deveríamos entender a

dialogia como relação necessária entre um enunciado e outros enunciados: “(...) *Cada enunciado é pleno de ecos e reverberações de outros enunciados, com os quais se relaciona pela comunhão da esfera da comunicação verbal (...) Cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende dos outros; pressupõe que já são conhecidos, e de alguma forma os leva em conta*” (p.73).

Apesar de Fiorin chamar a nossa atenção para o papel importantíssimo do outro na constituição de qualquer discurso e Stam observar que a dialogia se dá na relação de um enunciado com outros enunciados, os autores acima citados se esquecem de que a dialogia se dá na relação de enunciados anteriores com futuros enunciados. Ou seja, a dialogia se dá com enunciados anteriores, porque se é um respondente, e com enunciados futuros que o locutor, o autor, o escritor prevê, antecipa, pressupõe. A dialogia fundante em Bakhtin não se trata pura e simplesmente de uma heterogeneidade onde se leve em conta o outro para quem se escreve. É bem mais do que isso: além de levar em conta o outro para quem se escreve, também leva-se em conta tudo o que já foi escrito; localizamo-nos, então, na cadeia infinita dos enunciados. Daí devemos entender a dialogia como passado e a dialogia como futuro. E quando estou falando, o que estou fazendo realmente? Estou articulando minha compreensão do passado de que o meu enunciado é uma parte na cadeia. Mas eu estaria articulando esse passado com o quê? Com a minha previsão e pressuposição das respostas que meu enunciado receberá.

É por isso que posso afirmar que a dialogia é um conceito fundante, caracterizador de toda linguagem e presente em qualquer enunciado em que a linguagem se realiza.

Portanto a dialogia é uma categoria caracterizadora do funcionamento e do processo lingüístico, da linguagem e não das línguas. As línguas marcam e subcaraterizam a linguagem, que é sua dialogia. Por isso, as línguas contêm elementos que remetem a esse conceito que é caracterizador de toda e qualquer linguagem.

A dialogia se manifesta concretamente na linguagem através da intertextualidade e da interdiscursividade. Intertextualidade é o dito lingüisticamente retomado. Retoma-se o dito lingüístico através do discursos direto, indireto e indireto livre; através da paráfrase, pois a paráfrase é relação semântica entre enunciados; pela remessa, por todas as formas marcadas da heterogeneidade de Authier (1982) e mesmo as não marcadas explicitamente (quando se diz “segundo fulano” ou quando se utiliza um adjetivo como “bakhtiniano”, por exemplo).

Koch (1997, p.46), definindo intertextualidade, afirma que *“todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe”*. Ou seja, *“(...) todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”* (Barthes, apud. Koch, 1997, p.46).

O problema está na diferenciação que esta autora estabelece entre intertextualidade em sentido amplo e intertextualidade em sentido restrito. Ela diz, na obra citada acima, que a intertextualidade em sentido amplo se aproxima do que a Análise do Discurso

chama de “interdiscursividade” ou ainda “heterogeneidade constitutiva”, segundo Authier (1982). Ou seja, “(...) *dado discurso envia a outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele ‘orquestra’ os termos principais, ou cujos argumentos destrói. Assim é que o processo discursivo não tem, de direito, um início: o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio*” (Pêcheux, 1969, apud Koch, 1997, p.47). Ou seja, em linhas gerais, não há discurso que não disporia de intertextualidade, pelo menos em sentido amplo.

A intertextualidade é, na verdade, um diálogo marcado, de uma heterogeneidade marcada, em que a remissão a outro texto é especificada, em que o diálogo é mostrado, marcado pelo processo; é explícito. Exemplificando: quando se escreve “*pensa-se que a linguagem é um dom divino*”, diz-se que a linguagem é um dom divino. O texto, então, está centrado, marcado. Dá-se a entender nesse discurso que existem outros textos e outros discursos que disseram isso, embora as fontes, muitas vezes, nem sejam dadas. Marcou-se, portanto, uma intertextualidade a que se vai opor pela utilização da forma verbal “*pensa-se*”.

Ou seja, a intertextualidade é um dito lingüístico que está em um texto e que lingüisticamente, de algum modo, pode ser relacionada a outro dito, estabelecendo relações semânticas como paráfrases, sinonímias, cópias, citações etc. Concluindo: relações semânticas são criadas nesse diálogo entre enunciados. Ou o conceito de intertextualidade deve ser restrito a isso, ou a condição primordial para se concordar com a distinção que faz Villaça - Koch é assumir que tudo é intertextual. Por isso, a

idéia de intertextualidade ampla confundida com interdiscursividade faz do conceito de intertextualidade algo difuso, gaseificado e, portanto, não operatório.¹

A interdiscursividade não é o dito linguisticamente retomado, mas o dito histórico que corresponde aos temas em circulação, às formações discursivas, aos meus pertencimentos a uma determinada formação. Podemos dizer, portanto, que em todo discurso científico, mesmo levando-se em conta correntes diferentes, um interdiscursivamente remete ao outro, mesmo em posições diferenciadas, com uma formação discursiva em comum, ou com um tema comum, ou ainda com uma remessa a subsistemas de referência comum: ciência, bom senso, cotidiano, etc; e tudo isso resulta na interdiscursividade, que é o outro modo da dialogia se manifestar.

Para Guimarães (1995), o interdiscurso é “a relação de um discurso com outros discursos. No sentido de que esta relação não se dá a partir de discursos empiricamente particularizados a priori. São elas próprias, as relações entre os discursos, que dão a particularidade que constitui todo discurso. Ou seja, um discurso se produz como trabalho sobre outros discursos” (p. 66). Assim sendo, o interdiscurso é “o conjunto do dizível histórica e linguisticamente definido. Ele se apresenta como séries de formulações distintas e dispersas que formam no seu conjunto, o domínio da memória” (Orlandi, 1992, p.p 89 e 90).

¹ As considerações sobre “intertextualidade”, devo-as à comunicação pessoal do Prof.Dr. João Wanderley Geraldi.

3.3 METODOLOGIA

Este trabalho é parte do projeto integrado de pesquisa intitulado “A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Linguagem Escrita” (1989) desenvolvido pelas professoras Maria Bernadete M. Abaurre, Raquel Salek Fiad e Maria Laura T. Myrlink-Sabinson, do Instituto dos Estudos da Linguagem da Unicamp. O objetivo de tal projeto é o de *“investigar, de maneira sistemática e a partir de (...) (alguns) pressupostos teóricos, as implicações epistemológicas, para uma teoria da aquisição da linguagem, da atribuição de estatuto teórico a dados episódicos e singulares”* (grifos das autoras), posicionamento francamente contrário (apesar de complementar) aos modelos de investigação linguística tradicionais baseados em rígidos princípios metodológicos garantidores da revelação das regularidades e dos comportamentos linguísticos sistemáticos indicados pelos dados.

Para o desenvolvimento deste trabalho, as autoras tomaram como base o conceito de “abdução”, do filósofo americano Charles Pierce. Ginzburg, no seu ensaio “Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário”, presente no livro “Mitos, Emblemas, Sinais” (1990), fala-nos do aparecimento silencioso, por volta do final do século XIX, de um modelo epistemológico (ou paradigma) não indutivo ou dedutivo, mas abdutivo: um modelo que olha os dados para reconstruir a teoria, num movimento de ida e volta que parte dos dados e vai aos pressupostos teóricos e vice-versa e em que os primeiros não são referências, mas indícios.

Chauí (1997) define a abdução como “(...) *uma espécie de intuição que não se dá de uma só vez, indo passo a passo para chegar a uma conclusão. A abdução é a busca de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos*” (p.68). Eco e Sebeok (1983) organizaram uma coletânea de textos sobre Pierce em que mais de um autor irá identificar a abdução aos métodos investigativos de detetives criados pela ficção policial. Conan Doyle e sua personagem Sherlock Holmes são ligados à Pierce e à abdução pelo menos em sete dos dez ensaios do livro.

O projeto integrado de pesquisa de Abaurre, Mayrink - Sabinson e Fiad tem como núcleo de sua investigação os indícios de singularidade em sujeitos em processo de aquisição de escrita. A minha pesquisa diz respeito a sujeitos da terceira série do segundo grau, ou seja, ela está no final da escolarização básica do aluno. O que investigo é a singularidade na mobilização de recursos intertextuais em sujeitos que foram submetidos a aulas de Língua Portuguesa na escola ao longo de onze anos.

Dados singulares podem ser encontrados onde não há regularidades e sistematizações metodológicas rígidas. Os estudos a respeito das redações escolares que temos acompanhado - alguns importantíssimos, diga-se de passagem - apontam para a homogeneidade “constitutiva” das mesmas. A redação escolar, por sua notável uniformidade, assim “como o soneto, o discurso político (e) a receita de bolo” (Faraco e Tezza, 1995), constitui-se em um *gênero do discurso* (Bakhtin, 1992). Faraco e Tezza (1995) chegam a perguntar, perplexos: “que concepção de língua e que ensino conseguiram produzir este gênero de um modo tão espantosamente uniforme?” Porém, os autores nos lembram que, “*se o gênero é uniforme, as pessoas que produzem tais*

textos não são uniformes. O que merece reflexão é o fato de que as contradições, as potencialidades, a imaginação, o espírito crítico e a criatividade que caracterizam por princípio a juventude tendem a desaparecer e se reduzir a um modelo repetido, exclusivamente para uso escolar” (grifo dos autores). Para estes estudos, seriam dados de “desexpressão”: mistura de “desespero e expressão”, segundo Bernardo (1985). Prefiro entendê-los como “dados de quase ausência”. E o que seriam estes dados? Partindo-se do pressuposto de que o sujeito faz suas opções e mobiliza recursos de linguagem, prefiro ater-me à primeira parte da citação anteriormente colocada: *os sujeitos que produzem aqueles textos uniformes não são uniformes*. Ou seja, se esses sujeitos não são uniformes, mesmo todas as pressões uniformizadoras (oriundas da escola ou da sociedade), que fazem dos seus textos quase simulacros de textos, não serão capazes de esconder certas traços que vão marcar a singularidade de cada trabalho. A idéia de uma uniformidade definitiva parece-me autoritária demais, estruturalista demais, no sentido de que uma ideologia é um edifício que não deixa frinchas, frestas ou mesmo janelas que denunciem alguma transgressão, seja ela consciente ou inconsciente e que marque um mínimo lugar de manifestação do sujeito. Além do mais, a idéia de uniformidade definitiva é normativa e paralisante, não deixando nenhuma possibilidade de modificação deste “estado de coisas” no futuro.

Estes dados singulares, eu os investigo através da intertextualidade. Como dissemos anteriormente, a dialogia é o conceito fundante, presente em qualquer enunciado em que a linguagem se realiza. Uma de suas manifestações concretas na linguagem se dá pela intertextualidade, que é o dito lingüisticamente retomado pelas várias formas que cada língua tem e que são mobilizadas pelo sujeito: citação, paráfrase, sinonímia,

resumo, resenha, citação zero, etc. Investigar a intertextualidade significa observar como os sujeitos mobilizam estes recursos disponíveis. É no produto de sua escrita que se encontram os indícios de sua singularidade.

Segundo Geraldi (1996) *"(...) o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho de sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social(...)*. Daí que o meu trabalho, que investiga os percursos da intertextualidade no texto do aluno e que coloca em questão a validade dele no âmbito coercitivo do vestibular, só poderia fazer sentido dentro de uma concepção sócio-interacionista da linguagem.

4. ANÁLISE

4.1. INTRODUÇÃO

O material recolhido apresenta o desenvolvimento de um tema acompanhado de sua coletânea ou complemento informacional. O tema propõe uma reflexão sobre o encurtamento progressivo das distâncias devido às telecomunicações e suas conseqüências para a humanidade, além da questão do entrecruzamento e abafamento de culturas.

Os sujeitos cujos textos analisaremos são adolescentes com idade variável de 17 a 20 anos, oriundos das classes média e média alta da cidade de Piracicaba, interior de São Paulo. Como dissemos na introdução deste trabalho, tratava-se de alunos que

freqüentavam o último ano do segundo grau de uma escola particular de Piracicaba e se preparavam para enfrentar os exames vestibulares; daí não podermos desprezar as condições de produção de seus textos, marcada, *a priori*, pela pressão social e familiar sobre eles.

O tema que resultou no material coletado foi desenvolvido em sala de aula dentro de uma atividade que chamamos de “simulado”: uma avaliação que tenta simular as condições de produção do vestibular. No caso da disciplina Redação, há dois tipos de simulado: o geral, que consiste em produzir um texto segundo uma proposta que já vem pronta da matriz de São Paulo e que faz parte de uma avaliação maior que envolve todas as matérias, e o interno, que a equipe de professores de Redação propõe aos alunos na última semana de cada mês. No simulado geral, o aluno dispõe de quatro horas para resolver todas as questões e desenvolver o tema proposto. No interno, ele dispõe apenas de uma hora e quinze minutos para fazer o seu texto. Não há, no simulado, nenhuma possibilidade de interação entre alunos e professores. Nenhuma explicação é dada sobre o tema, muito menos sobre os trechos que conformam a coletânea. Nos dois tipos de simulado, não há nenhum tipo de premiação para os alunos.

O meu *corpus* conta com seis trabalhos, escolhidos ao acaso. Como disse (e justifiquei) anteriormente, não me interessava uma experiência - piloto feita em condições privilegiadas. Não me interessavam muito menos as chamadas redações nota dez; esse tipo de aluno só confirmaria as condições de produção e correção dos vestibulares. Meu olhar voltou-se para o chamado aluno “típico”. O aluno que faz parte de uma

média de alunos. O aluno formado (e conformado) por muitos anos de contato contraditório e heterogêneo com aulas de Língua Materna.

O primeiro conceito da análise será, naturalmente, *intertextualidade*. Em “Redação e Textualidade”, Val (1991) o utiliza apenas como possibilidade de manifestação da voz do senso comum. Nesse trabalho, a intertextualidade, assim como a *imprevisibilidade* - equilíbrio entre elementos dados e elementos novos no texto - e a *suficiência de dados* - equilíbrio entre o implícito e o explícito no texto - conformam a informatividade e são constituintes dos aspectos sociocomunicativos (pragmáticos) do texto. Isso é perfeitamente compreensível para o objetivo básico do seu trabalho, que era a verificação dos índices de textualidade nas redações dos candidatos ao exame vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais, e também porque seu trabalho faz parte de uma tradição mais preocupada em referendar o gênero “redação - escolar”, a homogeneidade das mesmas.

Como meu objetivo maior é perceber as singularidades na produção de textos dos sujeitos analisados, “intertextualidade” será a aferição de como o aluno usou os trechos da coletânea, ou seja, terá preferencialmente a coletânea como intertexto. Também estarei preocupado com o conjunto dos fragmentos que forem citados de outra fonte, além da coletânea, informações que fazem parte dos conhecimentos enciclopédicos do aluno, mas que não podem ser confundidos com a informatividade, que será o segundo conceito operacional de minha análise.

A informatividade é uma qualidade do produto, do texto. Se ele é informativo ou não, isto é, se ele articulou adequadamente os saberes enciclopédicos dele (parte das condições de produção do texto) para tornar seu texto informativo ou não. A informatividade tem a ver precisamente com a intertextualidade e a interdiscursividade, formas de manifestação da dialogia.

O problema da informatividade não está no fato das informações não serem “originais”, de serem oriundas do senso comum. O problema está no como elas se articulam. Carlos Drummond de Andrade, em muitas de suas crônicas, trabalha com conceitos do senso comum. No entanto, o modo como ele articula uma informação enciclopédica *x* a uma informação enciclopédica *y*, faz dessa articulação o enunciado novo e esse novo enunciado é informativo.

A noção de informatividade no texto escrito onde a sequência é linear é, portanto, uma qualidade do texto e não uma condição de produção (conhecimentos enciclopédicos), que é o “ter o que dizer”. Alguém que não tenha conhecimentos enciclopédicos sobre um assunto qualquer e quiser falar sobre esse assunto, não tem simplesmente o que dizer. E, às vezes, trazemos de longe um conhecimento enciclopédico e nos surpreendemos que ele tenha a ver com o assunto em pauta. Bakhtin vai chamar isso de “um projeto de dizer do sujeito”.

Também para Val, no trabalho citado acima, a *articulação*, “a maneira como os fatos e os conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns em relação aos outros” (pp. 27/8) e que verifica a presença e a pertinência

das relações entre fatos e conceitos apresentados - e o princípio de *não - contradição* interna (a nível das relações estabelecidas no texto) e externa (relativo às relações estabelecidas entre os conceitos apresentados e sua compatibilidade com o mundo que representa) são constituintes da coerência e conformam o que autora chama de aspectos semântico - formais do texto.

Pelo fato de os alunos manipularem textos de outros, a coerência, terceiro e último conceito utilizado para a análise dos textos dos alunos, será a verificação de como eles manipulam os trechos da coletânea em função dos objetivos de seus textos. O texto será coerente se aquela manipulação corresponder às finalidades do seu trabalho. Se suas informações estiverem coadunadas a um “projeto de dizer”, se houver efetivamente um ponto de vista a ser defendido e argumentos que o justifiquem.

Metodologicamente minha situação não é muito confortável, pois sou professor e também pesquisador. Não é fácil deixar as roupas do professor na cadeira do quarto de dormir, querendo sonhar com as produções dos alunos. Ora, o professor de Língua Materna é antes de tudo - infelizmente - um corretor...Inclusive este embate fica claro na hesitação, verificável na minha dissertação, entre as palavras “sujeito” e “aluno”. De qualquer maneira, na análise que faço da intertextualidade dos seus trabalhos, procuro deixar de lado os tantos preconceitos que enformam (e deformam) nossa atividade de professores. Para mim, neste espaço, diferentemente do meu ofício de professor - corretor, estarei muito mais atento ao que eles quiseram dizer (as suas entrelinhas singulares) e não ao que eles efetivamente disseram.

Antes de começarmos a análise das seis primeiras redações, seria interessante a reprodução dos trechos que compõem a coletânea do tema trabalhado por meus alunos. Aproveitamos o tema de redação pedido pelo vestibular da Fuvest do ano de 1994.

4.2. COLETÂNEA

1. *“Antes mundo era pequeno*

Porque Terra era grande

Hoje o mundo é muito grande

Porque Terra é pequena

Do tamanho da antena parabólicamará”

(Gilberto Gil)

2. *“Como democratizar a TV, o rádio, a imprensa, que são o oxigênio e a fumaça que a nossa imaginação respira? Como seria uma TV sem manipulação? São perguntas difíceis, mas a luta social efetiva, e sobretudo um projeto de futuro, são impossíveis sem entrar nesse terreno”.*

(Roberto Schwarz)

3. *“Tevê colorida*

fará azul-rósea

a cor da vida?”

(Carlos Drummond de Andrade)

4.3 TEMA DA REDAÇÃO

“Relacione os textos acima e redija uma dissertação, em prosa, discutindo as idéias neles contidas e apresentando argumentos que comprovem e/ou refutem essas idéias”.

4.4 PARÁFRASE DA COLETÂNEA

No trecho da música “Parabolicamará”, de Gilberto Gil, “mundo” representa a cultura humana global, planetária e a “Terra” (notar que ela aparece sem a determinação de um artigo), o planeta. Antes, o planeta era grande e as culturas não podiam se enlaçar por causa das distâncias enormes. Hoje, graças às telecomunicações, o mundo pode se dar as mãos, o mundo é maior; as distâncias são menores.

Roberto Schwarz define a televisão como um meio autoritário e manipulador e propõe duas perguntas, que têm como pressupostos básicos uma “luta social efetiva” e um “projeto de futuro”: como democratizar a televisão? Como será uma televisão sem manipulação? Schwarz reconhece também que a televisão hoje é o grande responsável pelo imaginário do homem moderno, quando propõe que aquele meio de comunicação de massas “é o oxigênio e a fumaça que nossa imaginação respira”, metáforas que apontam para um dado interessante (talvez criativo), o “oxigênio”, e para um dado obscuro e manipulador, a “fumaça”.

Em Drummond, observamos a alienação através da televisão. A TV mascara a realidade. A vida - entenda-se a vida na sociedade capitalista - é difícil. O meio que mascara a realidade poderia tornar a vida, como propõe, bela?

Os elementos à disposição do aluno eram o autoritarismo, a manipulação e a alienação, referentes à televisão (75% da coletânea); a possibilidade de democratização através de luta social efetiva e um projeto de futuro; o imaginário social; o encurtamento de distâncias e conseqüentes relações culturais mais próximas, possibilidade ligada às telecomunicações. Havia também uma outra alternativa inferível na coletânea: a excessiva proximidade sob o domínio ideológico da globalização capitalista poderia homogenizar as culturas, pasteurizá-las, abafá-las.

4.5 ANÁLISES

REDACÃO 1. :“COMUNICAÇÃO?”

- 1. Sem dúvida, os três textos falam do desenvolvimento tecnológico e das mudanças que ele traz à vida das pessoas. Tendo como base o texto de Gilberto Gil, percebemos como tecnologia conseguida até hoje tornou esse nosso mundo tão imenso em algo aparentemente pequeno, devido à facilidade de encontramos em nos comunicar. A variedade dos meios de comunicação disponíveis hoje, tais como televisão, rádio, Internet e o outros acabam fazendo com que a comunicação se torne algo bom e até prazeroso de se fazer.**

2. No texto, Gil faz uma comparação, usando a antena parabólica como referência ao tamanho do mundo em que vivemos, pois a mesma permite que pessoas situadas em lados opostos se comuniquem em suas próprias casas sem esforço nenhum.
3. Roberto Schwarz também tem esta visão do mundo e afirma que nos dias de hoje nada funcionou sem os meios de comunicação, pois tudo que fazemos está quase que sempre relacionado às comunicações, algo que vimos ou ouvimos na televisão, no rádio etc. O que fariam as grandes empresas sem a propaganda na TV e os anúncios publicados nos jornais e cartazes, como elas divulgariam seus produtos e serviços?
4. É por isso que hoje em dia a TV e outros meios se tornaram essenciais à nova sociedade fundamentada e apoiada no sistema capitalista. Sem eles, o mundo pára.
5. Finalmente, analisando um terceiro aspecto, vimos que é necessário considerar que os meios de comunicação também servem para manipular pessoas, pois não é possível que alguém assista TV, por exemplo, e não se deixe influenciar em algo na sua vida cotidiana. Nesse aspecto, os meios de comunicação podem ser facilmente usados como meios de massificação de um povo, principalmente se esse não possuir um bom desenvolvimento sócio-cultural.

6. Porém, após analisarmos todos esses aspectos, vimos que a comunicação é necessária para o desenvolvimento de uma sociedade e que sem ela não seria possível evoluir, assim como os meios de transporte. Então, mesmo que exista o lado ruim da coisa, esse não é suficiente para justificar a proibição da comunicação e, no mundo em que vivemos hoje, ela está sendo cada vez mais utilizada e, num futuro próximo, será ela que vai unir as pessoas até mesmo, quem sabe, de dentro de suas casas...

(A.)

ANÁLISE DA REDAÇÃO 1.

A) INTERTEXTUALIDADE

Antes de mais nada, é importante salientarmos que, se quisermos interagir com o texto feito pelo aluno, é fundamental que não caiamos no erro de agirmos como corretores; é fundamental entendermos que, se procuramos indícios de singularidade no seu trabalho (aqui, singularidade ligada à movimentação do intertexto), há ensaio, mas não há erro. Quero dizer que, diferentemente do que nossa prática diária como professores de redação mostra, talvez aquilo que o aluno quis dizer nos diga mais coisas do que o que efetivamente disse...

Nesse sentido, seria bom começarmos pelo tema: a proposta não foi explícita, pelo contrário. Não se pedia para o aluno articular as informações à procura de um tema, mas para “discutir as idéias” contidas nos trechos da coletânea e “apresentar

argumentos” que as comprovassem ou as refutassem. Ou seja, a proposta foi um pouco mais aberta que as propostas habituais encontradas nos vestibulares ou oferecidas por nós, professores, aos nossos alunos. Daí a possibilidade perfeitamente compreensível de encontrarmos trabalhos como o de A., que refutassem aquelas idéias. Por isso, contrariamente à avaliação explicitamente crítica do trecho de Schwarz, o aluno fez o elogio do progresso tecnológico e da “comunicação”.

Não podemos perder de vista que Schwarz afirma que devemos democratizar a televisão e que, para que isso aconteça, um projeto de futuro seria fundamental. Ora, parece-nos que essa é a senha, o grande argumento encontrado na coletânea para sua interpretação positiva pois, no trecho da canção de Gil, não há uma crítica explícita e a pergunta de Drummond pode suscitar uma resposta positiva para quem, escudado no senso comum, conclui que “não se pode proibir a comunicação”.

Mesmo assim, muitos poderão objetar que o aluno não compreendeu as idéias veiculadas pela coletânea. É certo que ela nada diz de “comunicação”; suas informações dizem respeito a aspectos negativos da TV e dos meios de comunicação, da interpenetração e do abafamento das culturas etc. Mas, como dissemos acima, ao invés de desconsiderarmos o texto do aluno (a tão famosa “fuga ao tema”, tão cara aos grandes exames vestibulares e tão acriticamente adotada por muitos de nós, professores de Língua Portuguesa do segundo grau, como critério sumário para anulação dos textos), seria importante, para nossa pesquisa, compreendermos sua opção.

Ora, para a compreensão dessa opção, não podemos desprezar a noção de “discurso de corredor” (Pires Therezo, 1992), ou seja, a repetição e reprodução de um discurso alheio que o aluno ouviu dizer, mas que não sabe explicar, muito menos discutir, tão presente nas dissertações escolares. Nesse discurso de corredor, circula uma crítica: as universidades e os vestibulares vendem a imagem de que são críticos. Ele aparece lexicalmente marcado no texto do aluno através de totalidades indeterminadas (de que nos informa a retórica clássica) como “sociedade fundamentada e apoiada no sistema capitalista”, “manipular pessoas”, “massificação” etc. A . “cola” a coletânea e a resume parafrasticamente, afirmando, na sua conclusão, que, “mesmo assim a comunicação é necessária”. A coletânea nada tem a ver com a necessidade ou não da comunicação, mas nos diz que há manipulação dos meios de comunicação de massas e aponta para as consequências disso.

Temos então todo um discurso pronto, crítico ou supostamente crítico que vem do corredor, que é a interdiscursividade que marca esse texto por intermédio de itens lexicais. Mas há também a vida do aluno que independe disso tudo - do contexto escolar e do discurso de corredor - porque ele vê TV e, então, ela é uma necessidade para ele. Daí sua “positividade fatalista”: a conclusão de que a comunicação é, apesar das críticas, “necessária”.

Este discurso está constitutivamente em duas balanças: nelas, a coletânea e o discurso de corredor permitem a crítica; o senso comum aponta para a “necessidade das comunicações”. Conclusão de A . para a crítica que a coletânea sugere da manipulação dos meios de comunicação massivos: a comunicação não presta. É como se criticasse

um quadro e se concluísse que toda a obra do artista não valesse nada. Daí a comunicação ser “necessária”... Dois discursos são constitutivos deste texto: um é a fonte ideológica X do discurso crítico e a outra é a fonte do senso comum que tem de salvar-se.

A este discurso pronto, soma-se um arcabouço previamente fixado para o acomodamento das informações, tanto que as mesmas introduções serviriam para qualquer texto. Poder-se-ia propor um tema ligado à guerra, ou que explorasse problemas ligados a uma faixa etária específica, não importa: o arcabouço acaba por servir para qualquer uso, é uma “muleta”.

No trabalho de A., a intertextualidade se dá como resumo parafrásico. O intertexto está tão presente aqui que a paragrafação feita pelo aluno corresponde aos três textos da coletânea na sua sequência exata. Além disso, observamos que essa intertextualidade foi estabelecida mediante a destruição do que há de literário na coletânea: suas metáforas foram completamente ignoradas pelo aluno. As informações oferecidas, literárias e científicas são, portanto, instrumentos de produção diluídos enquanto informações no seu texto.

B) COERÊNCIA E INFORMATIVIDADE

O emprego do conceito “coerência” justifica-se nesse trabalho, porque textos alheios são manipulados e para articulá-los, deve-se ter coerência. E, ao mesmo tempo que se

manipula a coletânea, tem-se que articular adequadamente saberes enciclopédicos. Daí a informatividade.

Dissemos anteriormente que o aluno parafraseou a coletânea, desnaturando as metáforas. Esta, substancialmente, foi sua intertextualidade. Mostramos também que o discurso de corredor, supostamente crítico, e o senso comum são os dois pratos de sua balança discursiva. E onde entra a coerência do seu trabalho? Certamente não houve incoerência no tratamento que ele deu ao tema; não se pode tampouco chamar de incoerência o pressuposto de que Schwarz, com sua crítica, estaria propondo uma “proibição da comunicação” pois, como vimos, a TV é parte integrante do dia - a - dia do aluno, faz parte de sua cultura, de seu imaginário. Não há incoerência aí.

É na má articulação das informações manipuladas que vamos encontrá-la. Há algumas relações sugeridas e não explicadas no seu trabalho. No parágrafo 3, A . escreve que “tudo o que fazemos está quase sempre relacionado às comunicações”. O problema é que ele não diz o que fazemos, ou qual a natureza do que fazemos e que se relaciona com a comunicação. Se procurasse responder também por que fazemos tantas coisas que se relacionam com a comunicação, teríamos um aprofundamento razoável da questão. Da mesma forma, no parágrafo 3, há a sugestão de que a TV é a base de sustentação do sistema capitalista, mas não há nenhuma explicação para essa relação. O que faria da TV base de sustentação do capitalismo? No parágrafo 5, pode-se ler que “os meios de comunicação podem ser usados como meios de massificação de um povo, principalmente se este não possuir um bom desenvolvimento cultural”. O que o

aluno entenderia por “bom desenvolvimento cultural”? Também não há nenhuma relação estabelecida entre “massificação” e “mau desenvolvimento cultural”.

Podemos observar também no seu texto a presença daquilo que a retórica clássica chamava de “noções confusas” (Pécora, 1985). Vejamos um exemplo: “a comunicação é necessária para o desenvolvimento de uma sociedade e sem ela não seria possível evoluir”. “Desenvolvimento” e “evolução” são noções confusas, peças de um discurso colocado sob medida em um arcabouço pronto, em uma “fôrma” moldada em muitos anos de aula de Língua Portuguesa. Prestam-se a legitimar não importa qual tese, não importa de que orientação ou ideologia. Trazem intrínsecos valores positivos inquestionáveis, dispensando qualquer explicação e anulando, paradoxalmente, qualquer possibilidade de argumentação.

No desejo de terminar sua tarefa da melhor maneira possível, A. faz uma imagem dos recursos a serem manipulados na produção do seu texto. Ora, o arcabouço está pronto há muito tempo. Nele há muito espaço para se colocar o que o aluno acredita ser do agrado do professor. Daí o divórcio entre fatos e conceitos, as relações sugeridas e não explicadas: o arcabouço dispensa uma reflexão pessoal, coisa temerosa, pois naquela imagem só cabe a voz do professor.

Cada parágrafo do seu texto corresponde, na ordem, a um trecho da coletânea. Por isso, não há ativação de enciclopédia pessoal no seu trabalho, o que seria muito interessante para o enriquecimento da informatividade do seu trabalho. O que temos é uma interpretação pessoal positiva daqueles trechos.

REDACÃO 2: “O PODER DE MANIPULAR”

1. Há tempos, desde que o homem se organizou em comunidades hierárquicas, um grupo tem por objetivo dominar o outro. Sempre foi assim. Na formação de Roma e Grécia, aqueles que fossem belicamente mais fortes teriam poder sobre os outros. No Egito, os faraós, a nobreza, detentores do poder econômico, militar e religioso, dominavam todo um povo.

2. Passaram-se séculos e a história se repete. Em plena virada de século somos, enquanto sociedade, dominados por certos grupos detentores de uma arma extraordinária: a mídia.

3. No início, a mídia era representada essencialmente pela imprensa escrita, posteriormente ganhou voz com o advento do rádio. No entanto, essa arma fabulosa ganhou importância fundamental com o surgimento dos televisores.

4. Nos últimos anos, a imprensa (escrita ou não), aliada à crescente onda tecnológica, tem surpreendido a todos. Através dos satélites, é possível obter informações sobre tudo o que acontece no mundo em uma velocidade incrível. A guerra do Golfo, no Oriente Médio, poderia, por exemplo, ser assistida por uma pessoa de qualquer lugar do mundo durante o dia todo. A Copa do Mundo de 94

foi também transmitida ao vivo dos estádios de futebol dos EUA para televisores do mundo inteiro.

5. Não há dúvida de que a televisão nos trouxe muitos benefícios. Além das transmissões via satélite, que permitem aproximar povos e culturas, a televisão oferece, como é o caso da TV Cultura, programas didáticos, documentários (geográficos, históricos e científicos) e debates que acabam por ter um embasamento cultural.

6. Enfim, a imprensa seria um instrumento cultural perfeito, não fosse pela sua função manipuladora. Através dela, é possível manipular toda a sociedade, criar ideologias convenientes a grupos políticos e econômicos. As pessoas acabam sendo controladas sem ao menos se darem conta disso.

7. As campanhas publicitárias são um dos artifícios da mídia. Talvez a maioria das pessoas ao pensarem em esponja de aço, lembrem-se da marca “Bom-Bril” , e mais, quantos de nós nunca experimentou uma Coca-Cola? Esses são os resultados evidentes do bombardeio publicitário, que tem o poder de cegar os consumidores acabando com suas possibilidades de escolha.

8. No campo político, convém citar o exemplo do ex-presidente Fernando Collor, que foi eleito graças à Rede Globo, que o “produziu” no cenário político brasileiro.

9. O fato de uma imprensa parte da população ser facilmente controlada por grupos menores permite que os países tomem rumos, segundo a vontade desses grupos, que se fortalecem cada vez mais.

10. A televisão é um instrumento dúbio; afinal, se por uma lado traz diversos benefícios, por outro, é a arma manipuladora de maior potencial que se conhece. A TV é uma fábrica de fantasias capaz de cegar aqueles que a julgam inofensiva.

(E.)

ANÁLISE DA REDAÇÃO 2.

A) INTERTEXTUALIDADE

Vimos que a intertextualidade do trabalho de A. deu-se através de resumo parafrástico da coletânea e da desconsideração das metáforas, do apagamento do literário no seu texto. Aqui o aluno optou por trabalhar com sua enciclopédia, deixando de lado a coletânea., que serviu apenas para trazer à tona a temática, sem que qualquer intertextualidade fosse apontada. É como se diferentes partes do texto já pré - existissem como arcabouço prévio e cujo preenchimento se fez com o tema. Este arcabouço prévio foi montado para o aluno no decorrer de onze anos de aulas de Língua Materna; ele é a estrutura por excelência que vai dar forma às noções do senso comum reproduzidas pela escola. Ele é o atestado da indigência a que chegou o ensino de Língua Portuguesa.

Um exemplo interessante desse arcabouço prévio no texto de E. é a introdução histórica. Ela poderia servir para qualquer tema: guerras, diferenças etárias, diferenças sexuais ou de classe etc; não importa. Ele comporta também o discurso de corredor, um discurso supostamente crítico, “vendido” pelas escolas e “cursinhos”, mas que, geralmente, o aluno não sabe explicar nem discutir.

É certo que há relações sugeridas e não explicadas no seu trabalho, o que compromete um pouco a coerência do conjunto, mas é importante reconhecermos que este discurso de corredor está mais “relativizado” no trabalho de E. do que no texto de A. Aqui o aluno exemplifica (estímulo às ideologia de grupos políticos e econômicos, a publicidade, o conluio entre a Rede Globo e Fernando Collor), o que é uma tentativa bastante válida de dar concretude e personalidade ao seu trabalho.

B) COERÊNCIA E INFORMATIVIDADE

Como vimos anteriormente, não houve intertextualidade no trabalho do aluno. Ele se aproveitou de um arcabouço já montado e o preencheu com informações de sua enciclopédia. Os núcleos dessa informatividade dizem respeito aos três primeiros parágrafos de cunho histórico, à idéia da imprensa aliada de uma “onda tecnológica”, a um parágrafo que aponta para os benefícios promovidos pela televisão e a quatro outros que reproduzem e relativizam simultaneamente o discurso de corredor aludido acima.

É evidente que o discurso de corredor, mesmo eivado por um pouco da voz do aluno, por não apontar causas e conseqüências, compromete a coerência do trabalho. Por exemplo: se levarmos em conta os parágrafos 5 e 6, chegaremos à conclusão que existirá uma função cultural (benefícios) em contraste com uma função manipuladora da televisão. A separação entre cultura e manipulação pressupõe que a primeira nunca é manipulada, idéia que mostra que, se não há muito tempo para reflexão no exame simulado e no vestibular, muito provavelmente a reflexão sobre fenômenos culturais importantes também passaram ao largo nas aulas de Língua Materna.

Uma última colocação sobre a coerência do trabalho: a totalidade indeterminada, “manipulação”, é marca lexical de uma grande parte dos textos dos alunos que respondem a um tema polêmico. Geralmente flutua incólume pelos textos, e quase nunca é suficientemente explicada. Se a escola, de maneira geral, e as aulas de Português, em particular, formassem efetivamente sujeitos críticos a partir de uma interação verdadeira entre alunos e professores e - no que diz respeito às aulas de Língua Materna - uma pedagogia do texto escrito que fosse dialógica, participativa e relevante, algumas perguntas pertinentes poderiam ser melhor respondidas por E.: como a imprensa (ou parte dela) manipula a sociedade (sétimo parágrafo)? Através dela, é possível criar ideologias ou veiculá-las? Que ideologias seriam essas? Todos acabam manipulados sem nenhuma exceção? Perguntas respondidas, sairíamos do domínio das totalidades indeterminadas... E o particular, o específico, o singular seriam mais valorizados. Aliás, esta noção de “sistema” é típica da escola: estrutural, sem brechas, sem falhas e monolítica, o que não corresponde aos fatos do mundo real.

Apesar da distinção problemática entre função benéfica e manipuladora, há uma tentativa no texto de E. de exemplificar esta manipulação, o que é um dado muito positivo. O aluno fez valer a sua enciclopédia e se, não articulou muito bem os seus dados, seus exemplos relativizam, como dissemos anteriormente, o discurso de corredor, mostrando um pouco mais de sua posição diante do tema. Uma prova dessa relativização está na conclusão do seu trabalho: não há aqui tentativa de sobrepor a TV (ou a “comunicação”, como no texto de A .) à manipulação, mas um alerta contra a “fábrica de fantasias capaz de cegar aqueles que a julgam inofensiva”. Ela - a conclusão - é um bom exemplo de um novo enunciado (valorizando a informatividade do seu trabalho), apesar das informações enciclopédicas que o engendrou virem do senso comum.

REDAÇÃO 3: “AS MÁSCARAS DA GLOBALIZAÇÃO”

- 1. A globalização é um fenômeno que atinge todos os países do mundo contemporâneo. Nesse processo, as nações passam a se valorizar mais intimamente, diretamente. No entanto, apesar dos benefícios trazidos pela maior interação entre os países, surgiram também muitos problemas devidos à distorção do processo por interesses políticos ou econômicos.**

- 2. O homem, através dos tempos, venceu barreiras políticas e naturais de forma que, como diz Gilberto Gil, transformou aquele mundo que era “pequeno, porque Terra era grande”. As conquistas que se iniciaram com as grandes navegações, culminaram, atualmente, em mecanismos como a TV, a imprensa,**

o rádio e -agora em seu auge- o computador, que garantem uma “troca de receitas culinárias” ou uma transação econômica decisiva entre o Brasil e o Japão, por exemplo. Portanto, hoje o “mundo é muito grande, porque Terra é pequena” e quem não se enquadra nessa realidade é marginalizado. “Navegar na Internet é preciso, viver não é preciso”.

3. Entretanto, como foi observado, avultam-se certos malefícios com a “transformação do mundo em uma grande aldeia”. Como nos conflitos tribais, a “Nova Ordem Mundial” aprofunda o abismo entre as diferenças sociais. Prova disso são os conflitos separatistas na Europa ou os movimentos xenófobos como o neo-nazismo na Alemanha.
4. Por outro lado, muitas organizações econômicas aproveitam-se do processo para “massificar” sociedades, ou seja, impõem seus costumes e manias de consumo. A facilidade de implantação de qualquer multinacional em qualquer país é evidência disso.
5. Outro aspecto observado como malefício da integração mundial e da comunicação rápida entre os países é aquele relacionado à política. Torna-se muito mais fácil para países imperialistas exercerem suas tarefas e estratégias para coagir na vida dos países mais fracos.
6. Ou seja: é mais fácil para o “domador” colocar rédeas no seu “cavalo”.

7. As propagandas eleitorais, da mesma forma, demonstram essa importância política da comunicação. Os candidatos, sob a máscara da mídia, transmitem ao eleitorado aparências e características falsas sobre suas intenções e características. Transformam em “azul-rósea a cor da vida”. Ao invés de expor ao povo seus objetivos e seus planos de governo, transformam o programa eleitoral num verdadeiro “showbiz”, em um entretenimento. Ou seja: a comunicação, que tem a real função de exercer a democracia, através da verdade e da imparcialidade acaba por distorcer essa função.
8. A “guerra santa” entre católicos e protestantes patrocinada pela Globo e Record, apenas reforçam a idéia da manipulação.
9. Ela foi capaz de dividir toda a sociedade sobre a questão e teve como resultado a vitória do mais poderoso.
10. Observamos assim que a mídia e a globalização têm papel fundamental na vida política, econômica e cultural das nações. É necessário, portanto, que sua função seja direcionada para o benefício de todas as nações e, acima de tudo, para a democracia. Caso contrário, a manipulação será tão grande que, num momento futuro, todo o planeta irá se transformar apenas em duas massas informes e homogêneas: de um lado, os muito ricos. De outro, os miseráveis.

(F).

ANÁLISE DA REDAÇÃO 3

A) INTERTEXTUALIDADE

Uma semana antes de fazermos a proposta da Fuvest aos alunos, houve na escola uma palestra cujo tema foi “globalização”. Muitos alunos, diante da proposta apresentada para a produção de textos, não titubearam em “pegar uma carona” com o tema da palestra. F. foi um deles (Não foi à toa que alguns alunos aproveitaram-se do tema da globalização. Este tema está intimamente ligado ao das telecomunicações em geral, e com a televisão em particular).

Esse dado - quase todos os alunos do terceiro ano assistiram à conferência - é muito interessante. O que teria feito F. associar a coletânea à conferência sobre globalização? Ora, o sujeito se manifesta essencialmente nas diferentes articulações que faz das “informações” de que dispõe. Por que “x” faz a articulação “y” e “z” não a faz? Para que se afirme, nos fundamentos teóricos, que o sujeito é o articulador das informações, é importante perceber-se que o sujeito 3 e o 1 assistiram à conferência. Por que um mobiliza e o outro não mobiliza aquelas informações? Ora, nas condições de produção, se os instrumentos de produção, sozinhos, determinassem as ações dos sujeitos, todos falariam de globalização e isso não acontece. Faz-se necessário aqui explicarmos o conceito bakhtiniano de contra - palavra. Segundo Bakhtin (Bakhtin, 1970, p 130) no “reconhecimento” de uma expressão, de um recurso expressivo, eu a reconheço como pertencente à minha língua - não se trata de alemão, mas de português. Mas, para

“compreender” esse recurso que reconheço como pertencente à minha língua, trago comigo outros itens lexicais, outras expressões, outros enunciados etc. Aqui o sujeito considera uma conferência que funciona como “contra - palavra”, como chave da leitura da coletânea. Ler e compreender são, portanto, operações com contra - palavras e não só com reconhecimento. O reconhecimento seria mera decodificação no sentido bakhtiniano do termo. No texto de F. há contra - palavras que “enxergam” as informações da coletânea de uma maneira específica.

O primeiro texto, como já apontamos anteriormente, mostrou a intertextualidade como resumo parafrásico na sequência exata dos trechos da coletânea. O segundo, com intertexto zero, ou seja, com a ignorância dos trechos da coletânea. No primeiro, a enciclopédia foi ofuscada. No segundo, valorizada. No texto de F. , a intertextualidade foi construída com citações aspeadas da coletânea (ver “pequeno, porque Terra era grande” no segundo parágrafo ou “azul - rósea a cor da vida” no sétimo) associadas a considerações da conferência, sua contra - palavra e também enciclopédia.

B) COERÊNCIA E INFORMATIVIDADE

A conferência sobre a globalização como contra - palavra fortaleceu a informatividade do seu trabalho. Além do léxico, habitual ligado ao tema - “mídia”, “TV”, “manipulação” etc, observamos palavras e expressões como “globalização”, “Nova Ordem Mundial” ou ainda as informações a respeito da xenofobia na Europa e da “guerra santa” entre a Rede Globo e a Record. Isso sem falar da paródia “Navegar na Internet é preciso, viver não é preciso” no segundo parágrafo. É certo que o aluno fez

uso de algumas totalidades indeterminadas (“manipulação”, “massificar”), mas elas não desvalorizam o seu trabalho como um todo.

Apesar de estarmos diante de um texto com tese clara e argumentos que nos confirmam “um projeto de dizer”, certas informações, ou porque não se explicam, ou porque não são relacionadas a outras, perturbam um pouco a coerência do texto. Por exemplo: no primeiro parágrafo há contraponto entre os benefícios da globalização e as distorções do processo por interesses políticos e econômicos. Ora, os interesses são inerentes à globalização. Os interesses das grandes potências são simplesmente os interesses do capitalismo neoliberal, até agora triunfante. Um outro exemplo parecido encontra-se nos parágrafos 4 e 5: como separar a política de coação dos países imperialistas (quinto) das organizações políticas (quarto)? Apesar dos “tropeços” (bastante compreensíveis dentro das condições de produção enfrentadas), o seu trabalho se mostra, como um todo, coerente com o seu propósito de apontar para os problemas oriundos da globalização.

Como vimos acima, apesar de não coadunar muito bem algumas informações de sua enciclopédia, o aluno passa ao largo do discurso de corredor. Acredito que a contra - palavra da conferência o deixou mais seguro para falar a respeito de algumas das consequências negativas da globalização: a xenofobia na Europa, o aprofundamento das diferenças sociais, o domínio político - econômico das nações desenvolvidas em relação às subdesenvolvidas, ou ainda (apesar de um pouco desarticulado em relação aos outros parágrafos) a manipulação promovida pelos políticos via publicidade em nosso país. No seu texto há um “projeto de dizer” (Bakhtin).

REDACÃO 4: “TEMOS QUE NOS LIBERTAR”

1. Antigamente, não havia uma relação entre os povos e nações do mundo de modo a poder englobá-los num grupo que recebia influência de um grande centro e, na maioria dos casos onde foi se instalando o sistema colônia-metrópole, esses países mais explorados, depois de algum tempo, se declaravam independentes daqueles que sob eles detiam o poder, nem sempre obtendo sucesso.
2. Hoje em dia, o mundo está muito centralizado. A mídia (a TV, o rádio e a imprensa em geral) conseguiu fazer com que informações importantes e até polêmicas chegassem a todo o mundo através, por exemplo, do sistema de TV a cabo. Essa tecnologia muito avançada faz com que todos possam saber ao mesmo tempo o que está acontecendo naquele momento mundialmente.
3. Entretanto, essas formações são relatadas sob um mesmo ponto de vista e podem exercer influência sob aqueles que não tem uma opinião formada. Um exemplo disso foi a ênfase dada pela mídia no mundo inteiro sobre os ataques de Israel ao Líbano. A todos foram mostradas fotos e imagens assustadoras, onde mais de cem mortos encontravam-se estendidos no chão. Acontece que os ataques de libaneses ao sul de Israel que ocorrem diariamente, matando civis em ônibus e locais públicos, não é tratado por eles como tão importantes

assim. Só que o ataque de Israel ao Líbano foi uma resposta dos ataques do “Hesbolah” (uma organização que visa acabar com os judeus), que matam civis todos os dias em Israel e, aqueles que não sabiam disso, passaram a considerar Israel o vilão da história.

4. Portanto, pode-se concluir que a imprensa em geral é manipulada, tomando sempre como ponto de vista aquilo a que eles é determinado e imposto por quem lhes interessa. Estamos em contato com ela diariamente, e com ela nos emocionamos, rimos e choramos. Mas é preciso nos libertarmos dela, democratizando-a e fazendo-a passar a enxergar sob o ponto de vista de todos os cidadãos e não daqueles que desde os tempos antigos tentam comandar outros países, podendo muitas vezes prejudicá-lo seriamente. Temos, então, que tentarmos nos libertar de toda essa influência, mas não temos a garantia de que o resultado final será bem sucedido e duradouro. (C.)

ANÁLISE DA REDAÇÃO 4

A) INTERTEXTUALIDADE

Vimos que, no texto de A., a intertextualidade se deu parafrasticamente: a cada parágrafo feito pelo aluno correspondeu um trecho da coletânea na sua sequência exata. Vimos também que E. optou por trabalhar com sua enciclopédia, deixando de lado os trechos da coletânea, configurando assim intertextualidade zero. O terceiro trabalho, mobilizou o recurso da citação aspeada de trechos da coletânea e,

principalmente, fez valer a contra - palavra da globalização. O discurso de corredor se fez presente principalmente nos dois primeiros trabalhos.

C. , como E. optou por deixar de lado as sugestões da coletânea. Também como este, a coletânea serviu apenas para trazer à tona a temática, sem que qualquer intertextualidade aparecesse. Mais uma vez nos deparamos com um texto em que suas diferentes partes parecem-nos existentes em um arcabouço prévio. A diferença básica é que E., apesar de alguns percalços, exemplificou bem, a partir de sua enciclopédia, a manipulação promovida pela TV e, assim, tornou a discussão mais concreta aos olhos do leitor.

Aqui, a situação se complica um pouco. Uma informação importante oferecida ao leitor foi o exemplo do conflito entre palestinos e judeus, o que, aliás, valorizou a informatividade do seu trabalho. A partir daí, há uma conclusão que aponta para a manipulação da imprensa e, se não a explica, oferece pelo menos um exemplo bastante concreto dela para o leitor no parágrafo anterior. Por isso, apesar de vislumbrar no seu trabalho o arcabouço previamente existente, acredito que não dê para falar aqui de discurso de corredor (apesar da onipresença do discurso do senso comum em praticamente todos os trabalhos), pelo menos de maneira absoluta, pois há uma exemplificação do que seria a manipulação promovida pelos meios de comunicação.

O aluno sabe que a tecnologia avançada das telecomunicações é importante para unir povos e culturas, e percebe que os meios de comunicação de massa manipulam. Embora não saiba discutir essa manipulação, ele a exemplifica com o conflito entre

palestinos e judeus. E conclui pela necessidade de nossa “libertação” dessas forças manipuladoras, apesar de não fazer nenhuma sugestão de como fazê-lo.

B) COERÊNCIA E INFORMATIVIDADE

Sempre percebi, nas tentativas de elaboração de textos dissertativos por parte dos alunos, uma grande dificuldade que eles têm de começar seus textos. Muitas vezes - e percebemos isso nos textos 2 e 4 deste *corpus* - o aluno opta por uma introdução histórica, geralmente desfocada de sua tese e/ou argumentação e que funciona como um corpo estranho para a coerência do seu trabalho.

Foi o que aconteceu com o texto de C. Nele há uma tese, a má influência exercida pelos meios de comunicação de massas sobre aqueles que não têm uma opinião formada, mas não há uma introdução coadunada a ela e seu único argumento é o exemplo do conflito entre palestinos e judeus. Logo depois, aparece a conclusão em que se afirma que a imprensa em geral é manipulada e uma exortação para que nos libertemos dela. Ou seja, não há um “projeto de dizer” no seu trabalho, ou talvez não houve tempo para tal projeto. O fato de perceber que o aluno não se contentou, como no trabalho de A., em apenas citar a manipulação mas, ao contrário, preocupou-se em exemplificar o problema, encoraja-me a acreditar nisso.

Por outro lado, algumas relações sugeridas e não explicadas comprometem a coerência e a informatividade do seu trabalho. Por exemplo: no segundo parágrafo, há a afirmação de que a mídia, exemplificada pela TV, o rádio e a imprensa em geral

(acredito que o aluno se refere à imprensa escrita ou impressa, pois a eletrônica aparece como TV) “conseguiu fazer com que informações importantes e até polêmicas chegassem a todo mundo através da TV a cabo”. A referência à TV a cabo trai ausência de conhecimentos básicos sobre as telecomunicações. Fala-se em “aldeia global” (MacLuham) desde pelo menos a década de 60 e as redes comerciais de televisão, através das grandes agências noticiosas e o consórcio de satélites, fazem este trabalho de levar tudo o que se passa no mundo, muito antes do surgimento da TV a cabo. Eis aí uma consequência prática da falta de tempo para se pesquisar e refletir para a elaboração de um texto dissertativo em situação de vestibular. Inclusive percebemos que haveria potencial no aluno para uma discussão mais crítica e pessoal do tema, quando verificamos que seu terceiro parágrafo nos oferece um enunciado novo a respeito do conflito entre palestinos e judeus, valorizando sua informatividade.

Há também a confusão que o autor faz entre mídia e tecnologia, deixando claro ao leitor seu desconhecimento de que mídia é um meio e tecnologia, um conjunto de conhecimentos aplicáveis a um determinado ramo de atividade. Mas essa confusão e as imprecisões apontadas no parágrafo anterior são perfeitamente compreensíveis, pois a escola trabalha essencialmente com o senso comum, deixando as informações científicas esquecidas em alguma gaveta da burocracia. Poderíamos apontar para mais alguns problemas, mas isso, para a finalidade desse trabalho seria inútil: estamos aqui menos preocupados com o “conteúdo” dos trabalhos e mais interessados em entender a maneira como os recursos são mobilizados pelos sujeitos na constituição (ou negação) da intertextualidade.

Não há no trabalho de C. uma articulação adequada de saberes enciclopédicos: há um único argumento para justificar sua tese e, desse argumento, conclui-se rapidamente que a imprensa, em geral, é manipulada. Isso confere ao texto uma informatividade bastante deficitária.

REDACÃO 5: “A INFORMAÇÃO E O SEU PREÇO”

- 1. Se antes não sabíamos o que acontecia além do horizonte; hoje podemos saber o que se acontece em outros planetas e também em outras galáxias, um sonho impossível aos nossos antepassados.**
- 2. Isso é possível porque antes não tínhamos “nada” para se comunicar, com excessão da fala e da carta, esse último bem mais recente.**
- 3. Hoje é diferente temos rádio, televisão, telefone, fax, computadores, antenas parabólicas e outros meios que nos ajudam a transmitir o que desejamos.**
- 4. Infelizmente todos estes meios de comunicação não estão ao alcance de todos, porque eles tem os seus preços muitos elevados; mas há aqueles que querem democratizar as informações através da televisão e rádios piratas, deixando assim o povo menos desinformado, porém isso é muito pouco em relação a que uma televisão a cabo pode fazer, por exemplo.**

5. Um fato importante para melhorar um pouco a democratização das informações seria se acabasse o preconceito das rádios e televisão piratas, mesmo porque elas são muito importantes.

6. Talvez se a tecnologia dos meios de comunicação crescessem e seus custos caíssem, teríamos um mundo bem mais informado e com certeza ao alcance de todos.

(G.)

ANÁLISE DA REDAÇÃO 5

A) INTERTEXTUALIDADE

Como nos textos de E. e C., o aluno não levou em consideração a coletânea oferecida, conformando assim um texto de intertextualidade zero. O apelo se deu em direção aos seus conhecimentos enciclopédicos que trouxeram ao seu texto o seu dado de singularidade, um enunciado novo: a questão da democratização das comunicações através da existência de rádios e TVs piratas.

Como quase sempre acontece (principalmente dentro de condições de produção autoritárias), o aluno preferiu se submeter ao já nosso tão conhecido arcabouço prévio e, uma prova irrefutável de sua existência, é a famigerada introdução histórica que

sempre opõe a um passado impreciso e desfocado um presente, no mínimo, auspicioso.

De qualquer maneira, não dá para evocar aqui a presença desconfortável do discurso de corredor. O aluno não está preocupado com o lado bom (vencedor no trabalho de A .) ou com o lado ruim da televisão (triumfante em E. e em F.): ele aposta na subversão (não explicitada) do sistema através das rádios e TVs piratas, pois tem consciência que os meios de comunicação de massa manipulam e, por isso mesmo, são anti - democráticos.

B) COERÊNCIA E INFORMATIVIDADE

O professor - corretor habitual teria no texto de G. um manancial extraordinário para críticas ásperas e meneios desconsolados de cabeça... A conclusão mostraria um trabalho monstruoso, fruto da mais pura ignorância macomunada a uma preguiça irresistível.

É certo que o aluno comete deslizos, nem sempre facilmente perdoáveis a olhos severos, como confundir instrumentos de comunicação com meios de comunicação, atrapalhar-se com estruturas de superfície textual e ignorar a invenção da imprensa (daí sua observação que antes só havia a fala e a carta...). Nessa conclusão, acredito que haveria espaço também para o apontamento da ingenuidade da tese de G. que propugna a democratização das informações com o fim dos preconceitos contra rádios

e televisões piratas e através do barateamento dos preços dos computadores, telefones e aparelhos de fax.

Apesar disso tudo, ainda acho que nos preocupamos demais com o produto e não com o processo de escrita. É como se nossos alunos do último ano do segundo grau (e, pior ainda, de anos anteriores) tivessem razoável consciência dos processos da linguagem escrita, o que sabemos que, algumas exceções consideradas, não é verdade. É como se tivéssemos raiva dos alunos e uma vontade constante e insensata de provarmos que eles não sabem falar, não sabem escrever e, “naturalmente”, não sabem pensar; que eles pertencem a uma geração perdida, alienada e consumista (sem que percebamos que, diante de nós, na sala de aula, as gerações vão se sucedendo e, para nós, só a nossa geração teria sido interessante). Nesta imagem que fazemos deles, é óbvio que nos apresentemos como seus redentores, como aqueles que tudo sabem e que podem “conscientizá-los”...

O problema é que, mesmo em um texto como o de G., se o olharmos com olhos um pouco mais compreensivos, se o olharmos como processo, perceberemos que o aluno sabe do que fala, apesar de algumas confusões conceituais.

Não estou dizendo aqui que no seu texto exista um “projeto de dizer”. Para isso, seria necessário que o aluno se posicionasse em relação ao tema e justificasse sua tese com argumentos válidos. É verdade que argumentação no seu trabalho é insuficiente, mas há uma tese e, deixando de lado o problema dos preços dos instrumentos de comunicação (o que não é de todo incoerente, pois democratização significa todos

terem condições econômicas mais ou menos iguais), parece-me muito relevante a afirmação de que se pode democratizar os meios de comunicação através das rádios e TVs piratas. Aliás essa é a singularidade do seu trabalho. O aluno tem, portanto, consciência de que os meios de comunicação tradicionais obedecem aos imperativos do mercado e, porque colocam o lucro à frente dos valores humanos, são verdadeiramente a negação da democracia.

Mesmo o primeiro parágrafo, desconectado do resto do seu texto e que, a um primeiro olhar, parece coisa de lunático, tem sua razão de ser. G. se refere ao conhecimento acumulado cada vez mais significativo da ciência astronômica.

Dissemos anteriormente que a informatividade é a capacidade que o locutor tem de relacionar duas informações enciclopédicas, que podem até ser do senso comum, para chegar a um novo enunciado. Há um novo enunciado - a democratização dos meios de comunicação de massas via rádios e TVs piratas - , mas as informações que lhe deram forma estão confusas ou ausentes. Isso compromete consideravelmente a informatividade do seu trabalho.

REDAÇÃO 6: “IMPrensa E O SEU PODER”

- 1. O mundo está se evoluindo rapidamente, os meios de comunicação facilitam a vida das pessoas interessadas pelos fatos que ocorrem na região, país ou até mesmo no mundo inteiro.**

2. Muitas pessoas são informadas através da televisão, mas a concorrência é enorme, radios e jornais donas de casa enquanto executam o seu trabalho rotineiro ouvem as informações através de um rádio que lhes informam as notícias já de manhã.
3. Grande parte da população, antes de ir para o trabalho, lêem rapidamente as notícias de maior importância que informa o jornal.
4. São vários métodos de informação da população, mas as pessoas tem que concientizar que as informações da imprensa é um objetivo de “evoluir” inconscientemente a capacidade de raciocínio democrático delas, e não para criticar ou parabenizar os atos que informa a imprensa.
5. Algumas pessoas procuram se informar mas outras não estão se informando sobre os fatos que estão ocorrendo... Quando a população estiver ciente das informações e com um raciocínio lógico e democrático terão capacidade parcial de apoiar ou criticar alguma coisa que esteja ocorrendo.
6. A imprensa é o oxigênio e a fumaça que nossa imaginação respira.

(Ak.)

ANÁLISE DA REDAÇÃO 6

4) INTERTEXTUALIDADE

A colagem de uma oração do trecho de Schwarz no último parágrafo é o testemunho intertextual do texto do aluno. A frase foi colocada estrategicamente no final do texto, a título de conclusão. Curioso é observarmos que, pela primeira vez no *corpus*, um aluno faz uso expresso e consciente de uma metáfora da coletânea que, a despeito dos problemas de argumentação, coaduna-se à tese do autor que defende a idéia de que a população será crítica, quando for bem informada.

O discurso de corredor está presente, mas aqui não se aponta para a “manipulação” dos meios de comunicação de massas; Ak. acredita que a imprensa tenha como objetivo a “conscientização” do seu público. Há uma parte da população que se informa (dado positivo) e uma grande parte está fora disso (dado negativo). Quando essa grande parte se informar, poderá criticar. O aluno sabe que “criticar” é fundamental. Ele escuta o seu professor criticando e a imagem que faz de um texto dissertativo é a de que deve ser crítico. A crítica pela crítica seria o objetivo final de uma verdadeira democracia. O senso comum aparecendo em uma das balanças; o discurso (supostamente) crítico, em outra. A “conscientização” é a marca lexical principal do discurso de corredor presente no seu trabalho.

COERÊNCIA E INFORMATIVIDADE

O aluno colocou um trecho de Schwarz coerentemente mas, ao mobilizar sua enciclopédia pessoal, ao contrário de C., que ofereceu pelo menos um exemplo de manipulação feita pela TV de um episódio do conflito palestino - judeu, ou mesmo de G., apontando para a saída democrática das rádios e TVs piratas no panorama cinzento das comunicações de massa, sua fonte quase exclusiva foi o senso comum, apesar de percebermos o esforço do aluno em levar o tema para um lado mais político - social, portanto, mais crítico do problema.

Há uma tese e um raciocínio lógico elementar nos leva a ela. Mas não há “um projeto de dizer” nesse trabalho: as informações da enciclopédia são quase que aleatoriamente manipuladas e não fazem emergir o enunciado novo, como em C. ou G. A coerência e a informatividade se conformam, portanto, de maneira bastante frágil.

Isso sem falarmos de algumas passagens que comprometem o seu trabalho, embora com um pouco de boa vontade, seja possível entendê-las. Um bom exemplo disso se encontra no parágrafo quatro: o que seriam os “métodos de informação” da população”? O que seria “fazer evoluir inconscientemente o raciocínio democrático das pessoas”? O que vem a ser aquele “raciocínio lógico e democrático” que as pessoas teriam um dia e como consegui-lo? De que maneira a população um dia estaria “ciente das informações”? Na verdade, essas passagens estão relacionadas ao discurso de corredor. Elas reproduzem enunciados que não são do autor, mas que ele ouviu ou leu. “Métodos de informação”, “raciocínio lógico e democrático”, e “evolução inconsciente

de raciocínio democrático” são noções confusas, expressões “rearranjadas” (de originais insuspeitados) por quem não as entende, mas compreende muito bem o peso que têm no discurso “crítico” exigido pelos vestibulares e as universidades.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho se pautou como uma pesquisa de paradigma indiciário, ou seja, uma pesquisa interessada na revelação das singularidades dos textos dos sujeitos produtores que foram utilizados para sua consecução. Esta singularidade se deixa ver não importa em que tipo de produção escrita, pois todo sujeito, diante do desafio de um tema e de uma folha em branco que se descortina aos seus olhos, de acordo com a finalidade do seu trabalho, mobiliza recursos lingüísticos para desenvolvê-lo. No caso do texto escolar feito em sala de aula, ou sob pressão de fato (vestibular), ou ainda como pressão *simulada*, esta mobilização de recursos pode ser constrangida por um número significativo de fatores, ou oriundos das próprias condições de produção - tempo exíguo, impossibilidade de quaisquer relações dialógicas como a reescrita, de discussão do tema ou a da possibilidade de uma reflexão mais prolongada, além da necessidade imperiosa de ser aprovado ou bem classificado (simulado, vestibular) - ou de uma prática contraditória de muitos anos que reduziu as aulas de Língua Materna à cópia, ao estudo metalingüístico da gramática e a exercícios não significativos de interpretação de textos. De qualquer maneira e a despeito de qualquer constrição, o sujeito mobiliza recursos e, mobilizando recursos, faz suas escolhas e, com isso, marca um estilo pessoal. Não importa se a imagem que faz dos recursos que deva mobilizar esteja equivocada.

O estilo é, portanto, mobilização geral de recursos e um dos recursos mobilizados - e o que interessava centralmente ao meu trabalho - é a intertextualidade, onde o diálogo é marcado pelo processo, onde a remissão a outro texto é especificada, explícita. A intertextualidade estabelece relações semânticas como paráfrases, remissões (citações aspeadas ou não), citação zero, colagem etc.

E, de maneira geral, como se deu a intertextualidade dos sujeitos envolvidos neste trabalho? Antes de mais nada, vale aqui reiterar que, sem estabelecer um diálogo com os textos analisados, assumiremos indefectivelmente o papel de meros corretores, sem nenhuma responsabilidade em relação ao processo de escrita singular de cada aluno. Ou seja, deveríamos deixar o papel de corretor para o examinador dos textos do vestibular, profissional que não conhece e não acompanha nossos alunos em sua trajetória escolar e cuja função consiste somente em ser um *avaliador de um produto*.

Esta possibilidade de diálogo foi pedra de toque das análises que fiz. Esforcei-me para perceber a potencial de seus textos, seus pontos mais significativos, os gérmenes de modificações futuras possíveis, mas confesso que muito provavelmente devo ter falhado em uma ou outra nuance da análise daqueles textos: a tentação corretiva é muito grande para quem usou e abusou dela por tantos anos de prática escolar... De qualquer maneira, devo dizer que, se houve alguma coisa que enriquecesse minha experiência de professor - pesquisador neste trabalho, sem sombra de dúvida foi o esforço aludido acima.

O presente trabalho me ensinou que não podemos nos colocar acima dos alunos e dos seus textos; que é muito bom reconhecer (finalmente!) que escrever é difícil, que requer trabalho, paciência e, como quer Drummond, que exige uma luta (vã ?) com (e não contra!) as palavras todos os dias desde o amanhecer e, principalmente, que o diálogo com o texto do aluno deve ser um diálogo como o que levamos com um amigo, com uma pessoa de quem gostamos, ou seja, um diálogo em que não condenamos o nosso interlocutor à fogueira sumária do estigma, que se mostra sempre tão difícil de ser superado.

Na balança discursiva dos textos analisados, o senso comum, sem sombra de dúvida, é um dos seus pilares. O outro é o “discurso de corredor”, supostamente crítico, valorizado pelos *cursinhos* e universidades. O aluno conhece essa valorização e sabe da importância de fazer com que, de alguma maneira, ele apareça no seu trabalho.

Outra constante nos trabalhos é o que chamamos de “arcabouço prévio”, uma “fôrma” adaptada pelo aluno para acomodar os conteúdos exigidos pelas propostas dissertativas nas diversas tentativas que empreendeu, no decorrer dos anos de aprendizagem de Língua Materna, para compreender *o que seu professor gostaria de ler no seu trabalho*. Uma boa parte das introduções feitas pelos sujeitos cujos textos analisamos constituem-se em belos exemplos disso a que chamamos de arcabouço prévio: elas poderiam servir para qualquer tipo de tema, sem nenhum problema aparente.

A singularidade, por outro lado, aparece ligada à intertextualidade. Na mobilização de recursos intertextuais, cada sujeito o fez de maneira muito diferente um do outro.

Mesmo em relação aos textos de E., C. e G., onde verificamos a preferência dos alunos pelas informações de seus conhecimentos enciclopédicos, houve diferenças bastantes significativas.

Por exemplo: E. e C. mostraram conhecer a manipulação promovida pelos meios de comunicação de massas através de exemplos; por outro lado, G. mostra que a conhece quando propõe a democratização dos meios de comunicação de massas através da necessidade da existência de rádios e TVs piratas.

Quanto a A., F. e Ak., temos o seguinte quadro: A. parafraseou a coletânea, ignorando totalmente as suas metáforas, apagando o literário do seu trabalho. Temos, nesse trabalho, um exemplo muito bom dos dois pilares discursivos - o senso comum e o discurso de corredor, que vão balizar, apesar de algumas diferenças, os trabalhos analisados. F., embora mobilizasse o recurso da citação aspeada, trabalhou substancialmente com a “contra - palavra” da globalização e fez, dentre todos, o texto mais coerente e mais informativo. Nele percebemos claramente um “projeto de dizer”, uma tese clara referendada por uma argumentação eficaz. Ak., embora fizesse o texto mais carente de informatividade e mais problemático quanto à coerência, mobilizou o recurso intertextual da citação sem aspas, usando adequadamente uma frase de Schwarz como conclusão do seu trabalho.

Diferentemente de uma tradição - importante sem dúvida até aqui - que vem trabalhando com dados genéricos do “gênero redação escolar”, apontando para suas mazelas (e muitas vezes, não tendo o discernimento de perceber que, se há um bandido

na história, com certeza não pode ser o aluno), eu preferi seguir um caminho que um olhar treinado para auscultar erros não poderia de forma alguma trilhar. No meu olhar, eu não quis ver linhas mal traçadas, grotescas, motivos para mofa e desrespeito, mas apenas linhas traçadas por uma história dramática, tortuosa, contraditória e comum a muitas gerações que fizeram as suas indagações a respeito da língua e da linguagem e, não ouvindo respostas razoáveis, fizeram suas hipóteses. História que precisa de um salto. Um salto urgente que, tenho certeza, começará a ser dado, quando não mais avaliarmos o texto do aluno, mas quando entendermos que os seus textos (e também os nossos) fazem parte de um processo que, a rigor, nunca cessará. Processo que terá sempre como base os signos das contingências históricas, do desejo, da necessidade de apropriação das falas e dos escritos do outro, da urgência e do precário, da tensão entre a perenidade e o efêmero e também da utopia sempre presente da construção de nossas “outras palavras”.

6. APÊNDICES

6.1. A PROPOSTA DA FUVEST E MINHAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Almeida (1986) tece algumas observações interessantes a respeito da conexão das condições de produção e das propostas feitas pelos exames vestibulares. Criticando um trabalho de produção de textos segundo aquelas condições, o autor diz, muito apropriadamente, que *“a situação constrangedora e artificial do vestibular (...) é muito mais importante que as condições de produção que o pesquisador considera. Na verdade, as condições de produção realmente significativas, no caso, são o fato*

de tratar-se de vestibular e, especialmente, o tema e a forma de apresentá-lo” (p. 23, negrito do autor). Ou seja, seria impossível, na consideração das condições de produção do vestibular, deixarmos de lado a proposta, a maneira como ela foi feita e as possíveis interpretações que os alunos poderiam ter feito dela.

Caberia, então, aqui, uma nota a respeito da proposta da Fuvest. Não se trata de criticá-la por ter sido aberta demais; pelo contrário, isso talvez tenha relativizado a uniformidade dos textos. Ou seja, para meu trabalho de pesquisador, esta abertura do tema convinha muito bem. Mas não houve uma orientação um pouco mais explícita que ajudasse o aluno a “focar” com um pouco mais de precisão o tema; ao contrário, a ele, através da leitura que fizesse da coletânea, caberia encontrar aquele tema. A nós, professores, parece evidente que o tema dizia respeito às telecomunicações e suas conseqüências, inclusive ideológicas, para a humanidade. Em relação aos alunos, essa evidência fica bastante relativizada, quando observamos que os temas da globalização e o da revolução microeletrônica estão muito próximos ao das telecomunicações, isso sem falarmos nos temas secundários dos meios de comunicação de massa e da mídia eletrônica e/ou impressa, dificultando sobremaneira a elaboração de seus trabalhos, não bastassem as condições de produção bastante desfavoráveis. Daí o surgimento de alguns textos aparentemente “desfocados” como o de A., cuja estratégia argumentativa se funda em uma interpretação da coletânea que chamei de “fatalista - positiva”, perfeitamente possível, aliás, no contexto, como demonstro em minha análise do seu trabalho.

Franco Júnior, Vasconcelos e Menegassi (Bianchetti, 1997) mostram, em um artigo intitulado “O Vestibulando e o Processo de Escrever”, que um dos motivos do fracasso dos textos produzidos para os exames vestibulares é “*a não formulação clara, objetiva e pragmática dos comandos da prova de redação*” (p. 101; *negrito dos autores*). E explicam que o comando é a questão - estímulo para que o vestibulando desenvolva uma redação no vestibular. Esse comando mal explicitado nos exames vestibulares parece-me o “coroamento” do desprezo que as aulas de Língua Materna na escola relegam à questão pragmática da produção escrita. Escreve-se para se preencher um tanto de linhas que obedeça ao padrão culto da língua e para se conseguir uma nota ou um conceito no final do bimestre. Esquece-se de que escrevemos para comunicar algo, ou para influenciar, ou para contestar, ou para divertir, etc. Esquece-se que escrevemos sempre tendo uma meta, uma finalidade e que, por isso mesmo, devemos adequar nossa expressão a um determinado tipo de texto.

É importante também deixar claras aqui as minhas próprias condições de produção. E, se pretendo desnudá-las, nada melhor, para começar, que tirar as aspas daquela proposta *aberta demais* e mostrar que ela é consequência de sua suposta não - diretividade na interpretação/tratamento do tema, corroborando o que afirmei no parágrafo acima. Além disso, há claramente uma formação ideológica que mobiliza a seleção daqueles recortes da coletânea e não de outros: a sequência dos textos e dos autores (cantor, crítico, poeta) também faz uma hierarquia coerente com a vontade de fazer dizer o discurso (supostamente) crítico sobre a telecomunicação/manipulação. Finalmente, não posso esconder que, como professor, os meus parâmetros “normais”

(a minha “bagagem”), quando mergulhei neste trabalho, eram o correto, o não - equivocado; enfim, o meu discurso e não o discurso do outro, o mesmo e não a diferença.

6.2. DO DESEJO E DA UTOPIA COMO (OUTROS) ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA LINGUAGEM

Desinvesti, mas não me evadi: escrevo sempre.

Que outra coisa fazer?

(Jean - Paul Sartre)

Não podemos também mudar do riso (mesmo que amarelo) para o choro; a questão é mais complexa e exige trabalho, liberdade relativa de atuação, jogo de cintura com a instituição escolar e, sobretudo, lucidez política da parte dos professores de Língua Materna. Afinal de contas, se é para se encontrar uma justificativa geral e válida para trabalhos dessa natureza, acredito que a melhor seja a clareza absoluta de que, antes de mais nada, é necessário o desejo de se escrever algo; ou seja, qualquer trabalho em qualquer área que tenha como parâmetro a linguagem e que se pretenda relevante, tem que ter os pés bem fincados no chão, mas sem abrir mão de um mínimo horizonte utópico.

Osakabe, citado por Geraldi (1991), a respeito da utopia, diz-nos que “*o destino do homem é cumprir-se na sua singularidade e (...) lhe compete, na medida de seu próprio destino, uma função continuamente impertinente de constituir-se, a cada*

momento num ser pertinente. (...) Menos do que uma decorrência 'natural', a reivindicação desta ruptura [entre um discurso explicativo já formulado e a formulações de explicações 'impertinentemente pertinentes' na tensão de se constituir sujeito] funda um princípio de sobrevivência: a vida formulada em sobressaltos. Esse é o 'espaço' em que se constitui o sujeito do discurso, incompletude por definição" (p.173).

Sobre o desejo de escrever, Bernardo (1985) nos diz que *"o ato de escrever é, primeiro e antes de tudo, a questão do desejo. Ora o desejo de os outros se reproduzirem em nós, através das palavras, ora o nosso desejo de nos reproduzirmos, nos multiplicarmos, nos transcendermos e, mesmo, nos imortalizarmos, através das nossas palavras"* (p.6).

Vygotsky, em um ensaio intitulado "A Pré - História da Linguagem Escrita" (1994), lembra que na maioria das escolas *"a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa"*; e que *"a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante à vida"* (p.156; Vygotsky falava de aquisição de linguagem, mas acredito que suas palavras têm valor geral no aprendizado escolar da escrita).

Moreira Barbosa (1988), mostrando a relação dialética e inalienável entre escrita, corpo e existência, escreve: *"(...) faz parte do ato de escrever o exercício de ler a dimensão do mundo, a dimensão do eu no mundo, que se quer expressar. Por isso, podemos dizer que escrever é um modo de viver, é uma liberdade palpável através da*

qual transformamos em algo legível - e assim transmissível ao outro, inclusive o que mora dentro de cada eu - o conjunto de fragmentos de que somos feitos" (p. 11; **negrito do autor**).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON. A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Linguagem Escrita (Projeto Integrado de Pesquisa). *IEL, UNICAMP, 1989.*

ABAURRE, M.B.M. Os Estudos Linguísticos e a Aquisição da Escrita”. *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1991.*

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. *São Paulo, 1986. Hucitec.*

————— Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal. São Paulo, 1992. Martins Fontes.*

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov. In *Obras Escolhidas - Magia e Técnica/ Arte e Política. São Paulo, 1985. Ática.*

BENVENISTE, E. O Homem na Língua, volumes I e II, in: *Problemas de Linguística Geral. Campinas, 1995 e 1989. Pontes Editores e Editora da Unicamp*

BERNARDO, G. Redação Inquieta. *Rio de Janeiro, 1985. Editora Globo.*

BIANCHETTI, L. Trama e Texto, vol.II. *São Paulo, 1997. Ediupf e Plexus Editora.*

BRITTO, P.L. Fugindo da Norma. *Campinas. Editora Átomo (sem data).*

CALIL, E. (N)as Rasuras de Práticas de Textualização. *Dissertação de Mestrado, 1992.*

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. *São Paulo, 1997. Editora Ática.*

CORACINI, M.J. Um Fazer Persuasivo. *São Paulo, 1991. Pontes Editores e Educ.*

DE ALMEIDA, G. O Professor Que Não Ensina. *São Paulo, 1986. Summus Editorial.*

DE BARROS, D. L. e FIORIN, J.L. Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade. *São Paulo, 1994. Edusp.*

DE JESUS, C. A . “Reescrita: para Além da Higienização”. *Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, 1995.*

DE LEMOS, C. Redações no Vestibular: Algumas Estratégias, in: *Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1977. Fundação Carlos Chagas.*

ECO, U. e SEBEOK, T. A . O Signo de Três. *São Paulo, 1983. Editora Perspectiva.*

FABRE, C. Des Variantes des Brouillon au Cours Préparatoire, in: *Études de Linguistique Appliquée*, 62, 1989.

————— L'Entrée dans L'Ecriture: Comment des Écoliers Transforment Une 'Histoire', in: *Écriture et Formalismes. DRLAV*, 41, 1989.

FARACO, C. A. ; TEZZA, C. "Prática de Texto. Língua Portuguesa para nossos Estudantes". *Rio de Janeiro, 1992. Editora Vozes.*

FIAD, R.S. Operações Lingüísticas Presentes nas Reescritas de Textos, in: *Lingüística e Ensino de Línguas*, 1992.

————— Estilo e Homogeneidade: Análise de Textos Universitários, in: *Estudos Lingüísticos XXII. Anais dos Seminários do GEL. vol. I. Ribeirão Preto, 1993.*

FRANCESCHINI, R. Linguagem Oral - Linguagem Escrita: Elementos Conjuntivos na Produção de Narrativas por Crianças em Processo Formal de Aquisição da Escrita. *Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, USP, 1990.*

FRANCHI, E. E as Crianças eram Díficeis...A Redação na Escola. *São Paulo, 1984. Martins Fontes.*

FRANCHI, C. Linguagem: Atividade Constitutiva, in: Cadernos de Estudos Lingüísticos, 22. IEL, UNICAMP, 1992.

GERALDI, J.W. Portos de Passagem. São Paulo, 1991. Martins Fontes.

----- O Texto em Sala de Aula: Leitura e Produção. Cascavel. Assoeste, 1985.

- - - - -Linguagem e Ensino. Exercícios de militância e divulgação. Campinas, 1996. Mercado de Letras/ ALB

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário, in: Mitos, Emblemas, Sinais. São Paulo, 1990. Companhia das Letras.

GRILLO, S. Reescrita: A Caminho da Qualidade. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, 1995.

GUIMARÃES, E. Os Limites do Sentido. Campinas, 1995. Pontes Editores

ILARI, R. A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa. São Paulo, 1986. Martins Fontes.

KATO, M. No Mundo da Escrita. Uma Perspectiva Psicolingüística. São Paulo, 1987. Editora Ática.

KRAMER, S. Por Entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola. *São Paulo, 1993, Ática.*

MAYRINK-SABINSON, M.L. Indícios de Individualidade na Escrita Inicial da Criança, in: Estudos Lingüísticos XXII. *Anais dos Seminários do GEL, vol.I. Ribeirão Preto, 1993.*

MOREIRA BARBOSA, S. A . Utopia da Palavra, Utopia das Linguagens (variações em torno do tema da arte moderna em Paul Klee e na teoria poética). *Tese de Doutorado, inédita. Faculdade de Educação da Unicamp, 1995.*

MOREIRA BARBOSA, S. e AMARAL, E. Escrever é Desvendar o Mundo. *Campinas, 1988, Papyrus.*

ORLANDI, E.P. As Formas do Silêncio. *Campinas, 1992. Editora da Unicamp.*

PÊCHEUX, M. Analyse Automatique du Discours. *Paris, 1969, p.16. Dunod.*

PÉCORÁ, A. Problemas de Redação. *São Paulo, 1983. Martins Fontes.*

PIRES THEREZO, G. Critério para a Avaliação de Redações Escolares. In Letras, volume 11, números 1 e 2. *Campinas, 1992. Puccamp.*

POSSENTI, S. Discurso, Estilo e Subjetividade. *São Paulo, 1993. Martins Fontes.*

-----O Sujeito fora do Arquivo. In: "As Múltiplas Faces da Linguagem", páginas 37 a 47. Organização de Izabel Magalhães. *Brasília, 1996. Editora da Universidade de Brasília.*

ROCCO, M. T. F. Crise na Linguagem. A Redação no Vestibular. *São Paulo, 1981. Mestre Jou.*

STAM, R. Bakhtin. Da Teoria Literária à Cultura de Massa. *São Paulo, 1992. Ática.*

VAL, M.G.C. Redação e Textualidade. *São Paulo, 1991. Martins Fontes.*

VILLAÇA KOCH, I. O Texto e a Construção dos Sentidos. *São Paulo, 1997. Editora Contexto.*

----- A Coesão Textual. *São Paulo, 1989. Editora Contexto.*

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. *São Paulo, 1993. Martins Fontes.*

----- 'A Formação Social da Mente. *São Paulo, 1994. Martins Fontes.*